



Göhring, Caroline

**Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen
mit christlicher Wertorientierung**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Caroline Göhring, 2011

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
(03.05.2010)**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

Caroline Göhring

**THEMA: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen
Schulen mit christlicher Wertorientierung**

**THEMA VEREINBART MIT REFERENTIN: Prof.`in Dr. K. Merz- Atalik
KORREFERENTIN: Prof.`in Dr. J. Schäfer**

» Gott ist die bunte Vielfalt für mich «



» Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn. «

» Gott sah alles an, was er gemacht hatte, und siehe, es war sehr gut. «

Quellen der Vorseite:

Anderssohn, Stefan (2007): „Gott ist die bunte Vielfalt für mich“. Einblicke in die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung. Perspektiven für die integrative Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Bibelstellen aus Genesis 1, 27 a. 31 a

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	5
1. Einleitung	9
2. Theologie und Bildung	11
2.1 Bildung und Erziehung	12
2.1.1 Bildung	12
2.1.2 Erziehung	12
2.1.3 Bildsamkeit	12
2.2 Theologische Wurzeln der Bildung	14
2.2.1 Mystik	14
2.2.2 Meister Eckhardt	14
2.2.3 Erasmus	14
2.2.4 Luther	15
2.2.5 Comenius	16
2.2.6 Die Aufklärung	17
2.2.7 Herder	17
2.2.8 Schleiermacher	17
2.3 Trennung von Theologie und Bildung	19
2.3.1 Christliche Einflüsse	20
2.3.3 Erneuerte Annäherung	20
2.4 Fazit: Theologie und Bildung	22
3. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen	23
3.1 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	23
3.1.1 Behinderung	23
3.1.2 Der Sonderpädagogische Förderbedarf	25
3.1.3: Fazit: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen dieser Arbeit	26
3.2 Entwicklung zum gemeinsamen Unterricht	28
3.2.1 Entwicklung des Sonderschulwesens	28
3.2.2. Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht	31
3.3 Integration und Inklusion	32
3.3.1 Das Stufenmodell	32
3.3.2 Von der Integration zur Inklusion?	33

3.4 Rechtliche Dimensionen von Integration und Inklusion	37
3.4.1 Rechtliche Dimensionen des Stufenmodells	37
3.4.2 Rechtliche Bedingungen in Baden- Württemberg	38
3.4.3 Inklusion als Menschenrecht in Baden-Württemberg?	41
3.5 Integration und Inklusion als gemeinsamer Unterricht	44
3.5.1 Erfahrung und Forschung des gemeinsamen Unterrichts	44
3.5.2 Didaktik des gemeinsamen Unterrichts	45
3.6 Fazit: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen	48
4 Christliche Wertorientierung und gemeinsamer Unterricht	49
4.1 Wozu die Auseinandersetzung mit Aspekten eines christlichen Menschenbildes?	49
4.1.1 Gesundheit, Leistung, Rationalität	50
4.1.2 Herausforderungen an ein christliches Menschenbild	51
4.1.3 Zwischenfazit: Wozu die Auseinandersetzung mit Aspekten eines christlichen Menschenbildes?	52
4.2 Das christliche Gottesbild als Fundament des Menschenbildes	53
4.2.1 Annäherung an den christlichen Gott	53
4.2.2 Jesus Christus	53
4.2.3 Theodizee als Folge des christlichen Gottesbildes	54
4.2.4 Zwischenfazit: Das christliche Gottesbild als Fundament des Menschenschildes	56
4.3 Aspekte eines christlichen Menschenbildes	57
4.3.1 Rechtfertigung des Menschen	57
4.3.2 Gottebenbildlichkeit	58
4.3.3 Die Bestimmung zur Gemeinschaft	68
4.3.4 Hoffnung	71
4.3.5 Ein „inkludierendes“ Menschenbild ?	72
4.3.6: Zwischenfazit: Aspekte eines christlichen Menschenbildes	74
4.4 Aspekte eines christlichen Menschenbildes als Begründungen des gemeinsamen Unterrichts	77
4.4.1 Verbindungen von Theologie und Bildung	77
4.4.2 Aspekte eines christlichen Menschenbildes und Konsequenzen für die Schule	78
4.5 Fazit: Christliche Wertorientierung und gemeinsamer Unterricht	82
4.5.1 Aspekte eines christlichen Menschenbildes und Inklusion	82
4.5.2 Positionspapier der Evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg	83
5 Praxisteil: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulen mit christlicher Wertorientierung	86

5.1 Methodisches Vorgehen	86
5.1.1 Fragestellung	87
5.1.2 Falldefinition	87
5.1.3 Vorgehen	87
5.1.4 Durchführung	89
5.2 Die Auswertung	90
5.2.1 Die Schule	90
5.2.2 Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht	101
5.2.3 Christliches Menschenbild	112
6. Fazit: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen	119
Anhang	121
Literaturverzeichnis	187
Versicherung	195

1. Einleitung

Ein ganz gewöhnliches Klassenzimmer. Vor der Tafel steht ein ganz gewöhnlicher Lehrer. Dieser lässt seine Schüler im Chor wiederholen: „Wir sind alle ganz normal.“ Als „Anschauungsobjekt“ hat er eine Schülerin nach vorne an die Tafel geholt. „Behandelt sie, als wäre sie ganz normal“, lautet seine Aufforderung an die Klasse. Weitere Kinder werden als „Anschauungsobjekt“ nach vorne geholt. Die Klasse wird immer wieder dazu aufgefordert, im Chor nachzusprechen: „Wir sind alle ganz normal.“ Man hört und sieht die offensichtlich gelangweilte Klasse. Noch während der Lehrer sein „Wir sind alle ganz normal“ solo sagt, fasst eine Schülerin die Situation zusammen: „Wie behindert ist das denn?“

„Der Vertretungslehrer“, der seit einigen Monaten frei zugänglich im Internet zu sehen ist, macht mit zwei weiteren Spots auf die Forderungen nach einer Schule für alle aufmerksam. Damit reiht sich die Kampagne ein in aktuelle Geschehnisse rund um die Schlagwörter „Integration“ und „Inklusion“. Die Evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg schließen sich mit ihrem Positionspapier „Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung“ an und sprechen sich in diesem für „längeres gemeinsames Lernen“¹ aus. Der gemeinsame Unterricht, die Schule für alle wird somit auch zu einem kirchlichen Thema.

Die Thematik „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung“ verweist auf verschiedene Aspekte:

Die Tradition der Verbindung von Theologie und Bildung (2) soll aufgezeigt werden, welche die Thematik der Arbeit mitbegründet. Die Beschreibung dessen, was „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen“ ausmacht, soll daran anschließen. Dazu gehört neben der Begriffsklärung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (3.1) und in diesem Zug des Behinderungsbegriffs die Klärung der Begriffe der Integration und Inklusion (3.3). Die Entwicklung von einem Sonderschulwesen hin zum gemeinsamen Unterricht (3.2) bereitet diese Begriffsbestimmung vor. Dabei wird im Hinblick auf Integration und Inklusion der Fokus auf die rechtlichen Rahmenbedingungen (3.4) und im Besonderen auf die aktuelle Empfehlung des Expertenrats zur schulischen Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen (3.4.2) gerichtet. Erfahrungen, Forschungsergebnisse und Überlegungen zur Didaktik des gemeinsamen Unterrichts (3.5) runden diese Thematik ab.

In einem weiteren Schritt soll die „christliche Wertorientierung“ in den Zusammenhang zum gemeinsamen Unterricht gesetzt werden. Es wird zu klären sein, welche Bedingungen die christliche Begründung bedingen (4.1), auf welchem Gottesbild diese Orientierung beruht (4.2) und

¹ s. Evangelische Landeskirchen 2009, 2.1

wie Aspekte eines christlichen Menschenbildes (4.3) beschrieben werden können. Diese Darlegung bildet den Ausgangspunkt dafür, mit Hilfe einer christlichen Wertorientierung die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen zu begründen (4.4). Dabei wird beispielhaft das Positionspapier der Evangelischen Landeskirchen von Baden und Württemberg aufgegriffen (4.4.2).

Im Praxisteil soll exemplarisch eine allgemeine evangelischen Schule vorgestellt werden, die sich auf den Weg zum gemeinsamen Unterricht macht. Nach der Klärung des methodischen Vorgehens der Untersuchung (5.1) soll in der Auswertung (5.2) auf die Voraussetzungen der Schule für den gemeinsamen Unterricht (5.2.1) sowie den bisherigen Weg der integrativen Arbeit (5.2.2) eingegangen werden. Inwieweit und in welcher Weise die Arbeit in der Schule „christlich“ begründet wird und werden kann (5.2.3), soll den Praxisteil abschließen.

So soll im Rahmen des Themas „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung“ thematisiert werden, welche Aspekte eines –christlich begründeten – Menschenbildes in die Diskussion um die Begründung des gemeinsamen Unterrichts bereichernd eingebracht werden können.

2. Theologie und Bildung

In der Bildung spiegelt sich das jeweilige Zeit- und Weltverständnis wider. Ein Bildungsbegriff kann daher konsequenterweise nur in seiner historisch-systematisch-dynamischen Vielschichtigkeit erschlossen werden. Dabei wird die Bildung von den Ursprüngen her von der religiösen Dimension mitgeprägt, das Bildungsverständnis hat damit historisch gesehen religiöse Wurzeln. Mit der Frage nach dem Bildungsverständnis rückt gleichzeitig der Mensch mit seiner Subjektivität in den Mittelpunkt.²

Die Rückbesinnung auf die pädagogische und theologische Tradition bildet ein tragendes Fundament für alle weiteren Diskussionen um Bildung und Integration, weshalb im Folgenden den Verstreungen von Bildung und Theologie nachgegangen werden soll.

Dazu wird kurz auf die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ eingegangen, die Geschichte des Bildungsbegriffs wird im Zusammenhang der Theologie dargestellt.

² vgl. Biehl, P. (1999): Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik. Gütersloh. S. 154; zit. nach Müller-Friese 1996, S.26; vgl. Biewer 2009, S. 77; vgl. Müller-Friese 1996, S. 42 f.

2.1 Bildung und Erziehung

Bildung und Erziehung³ gehören zu den zentralen pädagogischen Aufgabenstellungen. Beide sind schwer fassbar. Im Folgenden werden mit anerkannter Literatur die Begriffe „Bildung“, „Erziehung“ und „Bildsamkeit“ im Rahmen dieser Arbeit beschrieben.

2.1.1 Bildung

Mit Bildung wird die Aneignung der Welt bezeichnet. Sie dient zur Gewinnung der eigenen Identität in freier Selbstbestimmung sowie der Befähigung zu verantwortlichem Handeln in der Gesellschaft. Damit bezieht sie sich auf das Ganze der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen eines Menschen. Sie ist somit eine aktive Selbstorganisation, welche sich in der Biografie verdichtet.⁴

Für Gudjons umfasst Bildung „die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit“, die „Subjektentwicklung“ als „ein Selbst- und Weltverhältnis“ und damit „die Gewinnung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit“⁵. Im Begriff der Bildung ist damit ein Maßstab immanent, welcher es bspw. ermöglicht, „Erziehungsziele zu beurteilen, Erziehung kritisierbar zu machen und zu bewerten“⁶. Damit stehen Bildung und Erziehung in einem unauflöslichen Zusammenhang zueinander.⁷

2.1.2 Erziehung

Erziehung ist definierbar als „intentional“, ein „Interaktionsprozess“. Sie wird „vielfältig methodisch organisiert“, „in einen umfassenden historisch-gesellschaftlichen Kontext“ eingebunden und erfolgt „in Auseinandersetzung mit Inhalten, Gegenständen, Themen“⁸. Darüber hinaus wird Erziehung als die Entwicklung von Haltungen mit dem Ziel größter Realitätskontrolle durch die Ausbildung der Bedürfnisse des Menschen verstanden.⁹

2.1.3 Bildsamkeit

Mit der Bildung ist auch der Begriff der Bildsamkeit¹⁰ verbunden. Diese ist nach Herbart ein „Arsenal von Kräften, das erzieherisch geweckt werden konnte und sollte“¹¹, welches die Voraussetzung für Bildungsprozesse schafft.

³ Verschiedene Annäherungsversuche zu Erziehung und Bildung stellt Gudjons (2003), S. 175 ff. dar.

⁴ vgl. Biewer 2009, S. 77, S. 215; vgl. Müller-Friese 1996, S. 42

⁵ s. Gudjons 2003, S. 202

⁶ s. ebd., S. 202

⁷ vgl. Feuser 1999, S. 215; vgl. Gudjons 2003, S. 202

⁸ s. Gudjons 2003, S. 198

⁹ vgl. Biewer 2009, S. 77 f.; vgl. Feuser 1999, S. 215

¹⁰ Eine ausführlichere Darstellung der Entdeckung und Bewertung der Bildsamkeit findet sich bei Ellger-Rüttgardt (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. München: Reinhardt; nach Biewer 2009, S. 12.

¹¹ s. Biewer 2009, S. 78

Erziehung und Bildung sind nie ganz abgeschlossen, erfahren lediglich unterschiedliche Gewichtung in unterschiedlichen Lebensaltern und gelten so für die gesamte menschliche Entwicklung.¹²

¹²

vgl. Biewer 2009, S. 197

2.2 Theologische Wurzeln der Bildung

„Für die Bewältigung der Gegenwartsprobleme ist die Aufhellung der Vergangenheit notwendig.“¹³

Bildung hat die Geschichte geprägt. Der Bildungsbegriff selbst unterliegt jedoch auch einer geschichtlichen Entwicklung. Möchte man die gegenwärtigen Strukturen verstehen, so muss man diese im historischen Zusammenhang ihrer Entstehung betrachten. Aus diesem Grund soll nun die geschichtliche Entwicklung der Bildung dargestellt werden. Daher sollen im Folgenden punktuell einige der wichtigen Verbindungen von Theologie und Bildung genannt werden.¹⁴

2.2.1 Mystik

Der Ursprung der Bildung liegt in der Theologie. Der Begriff „Bildung“ wurde ursprünglich ausschließlich für handwerklich- künstlerisches Gestalten gebraucht. Mit der deutschen Mystik des 14. Jahrhunderts wird dieser Begriff spiritualisiert. So wird er religiös geprägt und bezeichnet nun auch eine geistige Wandlung.¹⁵

2.2.2 Meister Eckhardt

Der spätmittelalterliche Theologe und Philosoph Meister Eckhardt (* um 1260 bei Gotha, † vor dem 30. April 1328 in Avignon) bringt den Bildungsbegriff in Verbindung mit der Imago-Dei Vorstellung, die Vorstellung der Gottebenbildlichkeit des Menschen. Er verstand Bildung als „[den] Weg, auf dem Gott sich in die Seele des Menschen hineinbildet (...), indem der Sohn Gottes in der Seele wiedergeboren wird“¹⁶. Der Mensch nimmt dabei eine vollkommen passiv empfangende Rolle ein. Aktiv kann er nur werden, indem er sich von dem ent- bildet, „was zwischen Mensch und Gott steht“, womit der Mensch „Gottes Bildungshandeln Raum schaffen“¹⁷ kann. Der Bildungsbegriff bei Meister Eckhardt ist noch rein religiös zu betrachten. Die Perspektiven für Individualität und Innerlichkeit, Befreiung und Bildung sind jedoch schon angelegt.¹⁸

2.2.3 Erasmus

In Erasmus von Rotterdam (*27. Oktober 1465 (oder 1469) in Rotterdam, † am 12. Juli 1536 in Basel) kommen Humanismus und Theologie zusammen. Der Humanismus, welcher sich an den Interessen, den Werten und der Würde des einzelnen Menschen orientiert, schreibt dem

¹³ s. Eberwein 2001, S. 11

¹⁴ vgl. ebd., S. 11; vgl. Prengel 1999, S. 94

¹⁵ vgl. Müller-Friese 1996, S. 27

¹⁶ s. Nipkow, K. E. (1990): Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft. Gütersloh; nach Müller-Friese 1996

¹⁷ s. Müller-Friese 1996, S. 27

¹⁸ vgl. ebd., S. 27; vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Meister_Eckhart

Menschen die Fähigkeit zu, sich bilden zu können. Die schöpferischen Kräfte des Menschen sollen sich entfalten können, durch Bildung geschehe menschliche Selbstgestaltung. Nach Erasmus könne der Mensch zu „wahrem Menschsein“ allerdings erst durch Gottes Hilfe gelangen. Dieses Menschsein „[ist] (...) ihm im Bild Christi vorgegeben (...)“¹⁹. Damit entsteht bei Erasmus eine enge Verbindung zwischen Bildung und dem Handeln Gottes am Menschen.²⁰

2.3.4 Luther

Mit der Reformation wird das Verständnis von Bildung differenziert. Martin Luther (*10. November 1483 in Eisleben, † am 18. Februar 1546 in Eisleben) hebt – mit der Zwei- Regimenten- Lehre – gegenüber Erasmus die Trennung zwischen Christentum und Humanismus hervor. Er betont dabei die passive Haltung des Menschen gegenüber den Gnadengaben Gottes. „Jedes bildende, unterweisende Handeln des Menschen hat demgegenüber rein weltlichen Charakter, das gilt auch für die religiöse Unterweisung, sie kann keinen Glauben erzeugen.“²¹ Erziehung und Bildung sind für den Glauben dennoch unabdingbar, „damit der Mensch die Anrede Gottes wahrnehmen“²² kann. Aus diesen Motiven heraus fordert Luther eine breit angelegte Schulbildung der Bevölkerung.²³

Luther beschäftigte sich mit den Fragen, „wie aus der Sorge für das allgemeine Wohl grundsätzlich die entsprechenden pädagogischen Folgerungen zu ziehen sind und darüber hinaus aus theologischer Verantwortung auch thematische Prioritäten gesetzt werden können“²⁴. Damit gelingt es der reformatorischen Theologie, sich von rein religiösen Motiven hin auf die Bildungsreformbewegung ihrer Zeit, den Humanismus, einzulassen. Damit kann eine Verbindung zur Pädagogik hergestellt werden, ohne die Eigenständigkeit theologischen Denkens aufzugeben. So wird es möglich, dass pädagogische Aussagen und Argumentationen in Unabhängigkeit von theologischen Konstruktionen bestehen. Sie müssen dennoch nach wie vor theologisch beschrieben werden können, um weiterhin mit dem Glauben vereinbar sein zu können. „Es besteht eine enge Verbindung und zugleich eine erkennbare Unterscheidung von Glaube und Bildung, beide brauchen und fördern sich wechselseitig.“²⁵

Mit der Forderung nach allgemeiner Schulbildung durch die Reformation ging eine veränderte Sichtweise von Menschen mit Behinderungen einher. Bei der Zuwendung und Eingliederung spielten neben wirtschaftlichen Interessen religiöse, humanitäre und caritative Gründe eine Rolle.

¹⁹ s. Müller-Friese 1996, S. 28

²⁰ vgl. ebd., S. 28; vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Erasmus_von_Rotterdam;
vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Humanismus>

²¹ s. Müller-Friese 1996, S. 28

²² s. Asheim, I. (1977): Art. Bildung V. Reformationszeit. In: TRE Band 1. S. 614;
zit. nach Müller-Friese 1996, S. 28

²³ vgl. Müller-Friese 1996, S. 28

²⁴ s. Nipkow 1990, S. 204; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 29

²⁵ s. und vgl. Müller-Friese 1996, S. 29

Die Verbindung der Bildung zur evangelischen Theologie ist also von Beginn der Reformation bei Luther mitgedacht. Diese Tradition setzt sich bis heute fort.²⁶

2.2.5 Comenius

Biehl nennt den Philosophen, Theologen – durch sein Studium an der calvinistischen Hohen Schule Herborn und an der Universität Heidelberg reformatorisch geprägt – und Pädagogen Johann Amos Comenius (* 28. März 1592 in Südostmähren, † am 15. November 1670 in Amsterdam) „den theologischen Wegbereiter pädagogischen Denkens der Neuzeit“²⁷. Dieser hat als erster ein umfassendes System einer Pädagogik entworfen. Es fußt „auf dem Hintergrund der Gleichheit des Menschen vor Gott, in bezug auf den kein Ansehen der Person als relevant und die Gleichheit zerstörend angesehen wird“²⁸. Comenius ging es „um das Heil der gesamten Menschheit“²⁹ und forderte, alle alles zu lehren. Comenius entwirft ein „allgemein- menschliches Bildungsverständnis (...), das die Erziehung in den Grundbezug des Menschen zu Gott einholt“³⁰. Der Mensch wird zur Mitwirkung an Gottes Schöpfungswerk berufen und damit als aktives Wesen erkannt. Dieses Verständnis geht mit einer „hohen Wertschätzung der unbedingten menschlichen Freiheit und des menschlichen Willens“³¹ einher. In der Freiheit des Wählens nähert sich der Mensch der Ebenbildlichkeit Gottes. „Wird den Menschen diese Freiheit genommen, werden sie gezwungen, ihren Willen fremder Entscheidung unterzuordnen, dann wird aus dem Wollen das Nicht- Wollen, aus dem Menschen ein Nicht- Mensch“³². Um das Bild Gottes im Menschen nicht zu trüben, müssen die Menschen lernen und befähigt werden, „in eigenem Ermessen die recht erkannten Dinge frei auszuwählen und darüber zu verfügen“³³. Comenius verbindet so die Gottebenbildlichkeit mit der Freiheit des Menschen, welcher gebildet werden muss, um diese verantwortlich und gemäß zu nutzen.³⁴

Mit angedacht sind in Comenius' großer Didaktik auch die „schwach begabten“, „verworrenen“, „von Natur aus böswilligen“ Kinder: „Weil aber mit Gewißheit feststeht, daß sich für jegliches Übel in der ganzen Natur ein Gegenmittel finden läßt und daß von Natur aus fruchtlose Bäume durch richtige Umpflanzung tragfähig werden, dürfen wir auch hier nicht ganz verzweifeln, sondern müssen jedenfalls die Hartnäckigkeit zu bekämpfen und zu vertreiben trachten.“³⁵. Die Erziehung

²⁶ vgl. Eberwein 2001, S. 12

²⁷ s. Müller-Friese 1996, S. 29, angelehnt an Biehl, P.: Johann Amos Comenius (1592-1670). In: Schröder, H.; Zilleßen, D. (Hrsg.): Klassiker, S. 35-46.

²⁸ s. Feuser 1999, S. 216

²⁹ s. Comenius, J.A. (1630): Große Didaktik, hrsg. von Andreas Flitner Düsseldorf u.a. 1954; zit. nach Möckel 2002, S. 54

³⁰ s. Biehl, P.: Johann Amos Comenius (1592-1670). In: Schröder, H.; Zilleßen, D. (Hrsg.): Klassiker, S. 62; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 29

³¹ s. Müller-Friese 1996, S. 30

³² s. Comenius, J.A. (1660): Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung, hrsg. von Dmitrij Tschizenskij in Gemeinschaft mit Heinrich Geißler und Klaus Schaller. Heidelberg. S. 61; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 30 f.

³³ s. ebd. S. 61; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 30

³⁴ vgl. Müller-Friese 1996, S. 29 ff.

³⁵ s. Comenius 1630, S. 73; zit. nach Möckel 2001, S. 54

taubstummer und blinder Kinder wird ebenfalls ausdrücklich erwähnt. Die zentralen Motive neuzeitlicher Erziehung und Bildung, welche Comenius in dieser Pädagogik anspricht, sind teilweise bis heute noch nicht eingelöst.³⁶

2.2.6 Die Aufklärung

Die Reformation läutete so mit der Renaissance die Zeit der Aufklärung ein, in welcher der Mensch aufgefordert wird – „sapere aude!“ („Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen.“) – sein Leben und denken selbst zu bestimmen. Somit fällt die Erkenntnis der Bildsamkeit in diese Zeit. Womit diese, unter anderen durch die Einflüsse von Erasmus, Luther und Comenius, auch in der Theologie wurzelt.³⁷

2.2.7 Herder

Johann Gottfried von Herder (* 25. August 1744 in Mohrungen, Ostpreußen, † 18. Dezember 1803 in Weimar) – deutscher Dichter als auch Theologe – greift auf „den Gedanken der Gottebenbildlichkeit des Menschen zurück und verbindet diesen mit der Möglichkeit und Aufgabe der Bildung“³⁸. Die Vorstellung der Selbstbildung im Sinne der Ausbildung vorhandener Anlagen wird mit dem passiven Gebildet werden durch Gott in Verbindung gebracht. So steht die Gottebenbildlichkeit nicht am Anfang der Menschheit, sondern realisiert sich erst im Verlauf der Gesamtgeschichte. Damit entwirft Herder einen „dynamischen Bildungsbegriff“.³⁹

Die Gottebenbildlichkeit des Menschen wird so zu einem „Zielbegriff des Menschseins“⁴⁰. Der Mensch braucht Erziehung und Bildung, um die Gottebenbildlichkeit vollkommen ausbilden zu können. Tradition und Lehre als äußere Einwirkung, Vernunft und Erfahrung als organische Kräfte des Menschen und die göttliche Vorsehung – als Ziel und Richtungweisendes Element – wirken zusammen. „Mit diesen Gedanken ist Herder eine Verbindung der religiösen und weltlichen Elemente im Bildungsverständnis gelungen.“⁴¹

2.2.8 Schleiermacher

Ebenfalls protestantischer Theologe, Philosoph und Pädagoge, verbindet Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (* 21. November 1768 in Breslau, † 12. Februar 1834 in Berlin) – der „Kirchenvater des 19. Jahrhunderts“⁴² – Bildung mit Glauben. Schleiermacher verknüpft die Lehre des Protestantismus mit dem Selbstverständnis des Bürgertums – und damit der Aufklärung. Damit

³⁶ vgl. Möckel 2001, S. 54; vgl. Müller-Friese 1996, S. 29

³⁷ vgl. Eberwein 2001, S. 12; vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Zeitalter_der_Aufklärung

³⁸ s. Müller-Friese 1996, S. 31

³⁹ s. und vgl. ebd., S. 31

⁴⁰ s. Pannenberg, W. (1983): Anthropologie in theologischer Perspektive: religiöse Implikationen anthropologischer Theorie. Göttingen. S. 42; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 32

⁴¹ s. und vgl. Müller-Friese 1996, S. 32

⁴² s. Beckmann 2000, S. 609

vertritt er eine Theologie, die sich bewusst dem modernen, aufklärerischen wissenschaftlichen Arbeiten und Denken zuordnet.⁴³

Von zwei Entwicklungslinien – sowohl der positiven Theologie (Erfahrungstheologie) als auch der liberalen Theologie (Kulturprotestantismus) – herkommend, stellt sich für Schleiermacher die Frage, wie christliche Glaubensüberlieferung zusammen gedacht werden kann mit einer Welt- und Selbsterfahrung, die auf eine selbständige Mündigkeit zielt.

So wird der Mensch nach Schleiermacher im Glauben zum wahren Menschen und erreicht so seine Bestimmung. Da religiöses Selbstbewusstsein und Verantwortung auch für den Glaubenden unverzichtbar sind, stellt Bildung als persönliche und freiheitliche Bildung dazu keinen Widerspruch dar. Religiöse Bildung ist entsprechend als „selbständige, individuelle, unvertretbare Erfahrung in strengster Verschränkung zugleich mit der geschichtlich überlieferten christlichen Glaubenswahrheit, die sich allerdings nur persönlich als Wahrheit bewahrheiten kann“⁴⁴ verstehbar. Somit gelingt es Schleiermacher, „den christlichen Glauben ohne religiösen Substanzverlust unter modernen, nachaufklärerischen Bedingungen zu denken und zu leben“⁴⁵. Die Verbindung von Theologie und aufklärerischer Bildung ist erneut bestärkt.⁴⁶

⁴³ vgl. ebd., S. 609; vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Schleiermacher

⁴⁴ s. Nipkow, K.E. (1988): Zur Rekonstruktion der Bildungstheorie in Religion und Kirche. In: Hansmann, O.; Marotzki, W. (1988) (Hrsg.): Diskurs I. S. 444; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 33

⁴⁵ s. ebd., S. 442

⁴⁶ vgl. Müller-Friese 1996, S. 33; vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Schleiermacher

2.3 Trennung von Theologie und Bildung

Nachdem die Bildung von den Anfängen durch die christliche Theologie mitgeprägt war, gingen sie immer stärker getrennte Wege.

Besonders in der dialektischen Theologie kommt es zu einer kritischen Distanzierung zwischen Evangelium und Bildung. Die Theologen der dialektischen Theologie beabsichtigen eine Theologie des Wortes Gottes. Grundlage bildet die Bibel als geschriebenes Wort Gottes, nicht die religiöse Erfahrung, welche den Zugang zum spezifisch Christlichen ermöglicht. Der Glaube kommt direkt „von oben“, von Gott, ein Erkennen können Gottes durch den Menschen wird abgelehnt. Eine Annäherung des Menschen an Gott wird somit der Offenbarung Gottes untergeordnet. Der Mensch kann die ihm von Gott – durch den Kreuzestod – geschenkte Freiheit zwar antwortend ergreifen, erwirkt diese bildende Tat Gottes am Menschen jedoch nicht selbst.⁴⁷

Dieses Gottesverständnis hat auch Auswirkungen auf die Bildung. So ist nach Barth Bildung als eine „Aufgabe der äußeren und inneren Gestaltung der menschlichen Existenz“⁴⁸ zu verstehen. Die Bildung ist im Zusammenhang als die „ursprüngliche, letzte und eigentliche Bestimmung und Möglichkeit“⁴⁹ dieser menschlichen Existenz zu sehen. Bildungsziel des Menschen ist es, dass er „christusgemäß werde“⁵⁰. Der Mensch unterliegt der „Bildung und Führung“⁵¹ Gottes durch Jesus Christus, das Sein des Menschen wird dem Wort unterstellt. Im Gegensatz zu einem Bildungsverständnis, das die freie Selbstbestimmung des Menschen als Ziel zu Grunde legt, ist dem menschlichen Bildungsstreben „das Evangelium entgegenzusetzen mit dem Anspruch, daß nur in Christus die Lösung der Bildungsaufgabe gegeben sei“⁵².

In der Folgezeit trennen sich Theologie und Pädagogik immer weiter voneinander. „Christliche Erziehung und Pädagogik hatten nicht mehr den gleichsinnigen aufklärerischen Impuls wie bei Comenius“⁵³. Die Erziehungswissenschaft zieht sich vermehrt aus der Diskussion von Sinnfragen zurück. Die Theologen im Gegenzug lehnen das „im Begriff der Bildung aufscheinende Menschenbild“⁵⁴ immer mehr ab. So ist „das Gespräch zwischen Pädagogik und Theologie so gut

⁴⁷ vgl. Müller-Friese 1996, S. 35; vgl. RGG4 L-M, S.809 f.;

⁴⁸ vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Dialektische_Theologie
s. Barth, K. (1947): Evangelium und Bildung. Zürich. 2. Auflage. S. 3;
zit. nach Müller-Friese 1996, S. 35

⁴⁹ s. ebd., S. 3

⁵⁰ s. Barth, K. (1975): KD I,2. Die kirchliche Dogmatik. Erster Band. Die Lehre vom Wort Gottes. Zweiter Halbband. Zürich. 6. Auflage. S. 301 f.;

zit. nach Müller-Friese 1996, S. 35

⁵¹ s. ebd., S. 301 f.

⁵² s. Pannenberg, W. (1980): Gottebenbildlichkeit und Bildung des Menschen. In: Ders. (1980): Grundfragen systematischer Theologie. Gesammelte Aufsätze. Band 2. Göttingen. S. 261;

zit. nach Müller-Friese 1996, S. 35; vgl. Müller-Friese 1996, S. f.

⁵³ s. Möckel 2001, S. 54

⁵⁴ s. Nipkow 1990, S. 234; zit. Nach Müller-Friese 1996, S. 34

wie ganz zum Erliegen gekommen“⁵⁵. Es entsteht eine „Spannung zwischen dem Motiv der Selbstbildung und der religiösen Dimension des Bildungsbegriffs“⁵⁶. Religionspädagogik und Pädagogik trennten sich und die Pädagogik orientierte sich stärker an der Aufklärung, dem Neuhumanismus und dem philosophischen Idealismus. Aufgrund der tief greifenden Veränderung des Verhältnisses von Schule, Kirche und Staat, sollte Kirche aus den öffentlichen Schulen verdrängt werden. So schrumpfte Religion zunehmend auf ein Unterrichtsfach zusammen und „verlor die Kraft zu Schulreformimpulsen im staatlichen Bereich“.⁵⁷

2.3.1 Christliche Einflüsse

Bereits vor der Trennung von Theologie und den Erziehungswissenschaften, wurden Bildungsaufgaben von Persönlichkeiten mitgeprägt, welche sich aus der Theorie im Großen und Ganzen heraus hielten und sich stärker in der Praxis einbrachten.

Ein Beispiel hierfür ist der deutsche Theologe Johann Hinrich Wichern (* 21. April 1808 in Hamburg, † 7. April 1881 in Hamburg) welcher das „Rauhe Haus“ (1833) und die „Innere Mission“ (1849) gründete und damit versuchte, „die evangelische Kirche zur Solidarität mit den Armen zu drängen“⁵⁸. Wichern reiht sich somit in die Rettungshausbewegung ein, welche ebenfalls christlich motiviert war. Es wurden Erziehungsheime, Waisenhäuser und Heimschulen gegründet. So kam Schulunterricht sowie die Möglichkeit zu landwirtschaftlicher und handwerklicher Arbeit vernachlässigten Kindern und Jugendlichen zugute, die aufgrund der napoleonischen Kriege in den Zuchthäusern vernachlässigt wurden und in der Schulpflicht nicht inbegriffen waren. Es entstanden dorfartige Gemeinschaften.⁵⁹

Trotz der Trennung von Kirche und Schule, wurde die Pädagogik auch weiterhin von Persönlichkeiten mitgeprägt wie Julius Disselhoff, Friedrich von Bodelschwingh oder Adolf Kolping, welche aus kirchlichen Kreisen stammten. So lassen sich also unabhängig der theoretischen Trennung von Pädagogik und Theologie christliche Motive in der schulischen und außerschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen finden.⁶⁰

2.3.3 Erneuerte Annäherung

Nach dem ersten und zweiten Weltkrieg änderte sich das Verhältnis von Religionspädagogik, Pädagogik, Heilpädagogik und demokratischer Schule wieder. „Die Erschütterung ging tief. Alte

⁵⁵ s. ebd., S. 234; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 34

⁵⁶ s. Pannenberg 1980, S. 215; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 34

⁵⁷ s. Möckel 2001, S. 55; vgl. ebd., S. 54 f.

⁵⁸ s. Möckel 1999, S. 42

⁵⁹ vgl. ebd., S. 42

⁶⁰ vgl. ebd., S. 55

aus der Aufklärung stammende Gegensätze verblassten.“⁶¹ Dass die Kirchen ihre gesellschaftliche Aufgabe wieder sahen und wahrnehmen wollten, zeigte sich bspw. an der Gründung des Comenius- Instituts, an der Öffnung der Kirchengemeinden für die Jugendarbeit mit Jugendlichen mit Behinderungen. So hatten die Kirchen auch Einfluss auf Bewegungen der Heilpädagogik. Die meisten Sondereinrichtungen für behinderte Kinder im 19. Jahrhundert waren konfessionell geprägt.⁶²

⁶¹

s. ebd., S. 57

⁶²

vgl. ebd., S. 54, 57 f.

2.4 Fazit: Theologie und Bildung

Bildung, Erziehung und Bildsamkeit sind von den Anfängen ihrer Entstehung von der Theologie mitgeprägt. Bildung entstand aus der Mystik heraus. Der Bildungsbegriff wurde bereits bei Meister Eckhardt mit der Vorstellung der Gottebenbildlichkeit des Menschen in Verbindung gebracht. Bildung ist der Weg, auf dem sich Gott den Menschen zuwendet und diesen bildet.

Nach Erasmus, der zudem humanistisch geprägt ist, gelangt der Mensch durch Bildung in Verbindung der Hilfe Gottes zum Menschsein.

Luther versteht den Menschen als passiv Empfangenden der Gnade Gottes. Erziehung und Bildung sind jedoch notwendig, um diese Gnade wahrnehmen zu können. Mit der Forderung nach allgemeiner Schulbildung wird der Weg geebnet für eine veränderte Sichtweise auf Menschen mit Behinderungen.

Die reformatorische Tradition der Bildung wird durch Comenius fortgesetzt und erweitert. Der freie Mensch ist aktiv zur Mitwirkung an der Schöpfung Gottes berufen. Um die Freiheit recht und verantwortlich nutzen zu können, muss der Mensch gebildet werden. Dieses Bildungsverständnis gilt unabhängig des Ansehens der Person auch für „schwach begabte“ Kinder und solche mit Sinnesbehinderungen.

Herder entwirft einen dynamischen Bildungsbegriff in Verbindung mit der Gottebenbildlichkeit. Durch Selbstbildung und Bildung durch Gott steht die Ebenbildlichkeit Gottes des Menschen bei Herder am Ende des Bildungsprozesses.

Die Verbindung von Bildung und Glaube wird ebenfalls durch Schleiermacher hergestellt. Aufklärerische Bildung stellt für eine Theologie, die bewusst wissenschaftlich arbeitet, keinen Gegensatz mehr dar. Die Mündigkeit wird durch den Glauben ergänzt, indem der Mensch erst durch diesen zum wahren Menschen wird.

In der Folgezeit kommt es zu einer Trennung von Bildung und Theologie – von beiden Seiten. Die dialektische Theologie versteht den Menschen als empfangend. Dieser ist somit seinem Bildungsprozess durch Gott passiv. Damit löst sich die Theologie vom aufklärerischen Impuls der Bildung, zugleich zieht sich die Erziehungswissenschaft aus der Diskussion der Sinnfragen zurück. Das Gespräch zwischen Pädagogik und Theologie verstummt.

Auch wenn sich Pädagogik und Theologie in der Diskussion trennen, war die Pädagogik auch weiterhin durch die verschiedenen Persönlichkeiten aus Kirchenkreisen mitgeprägt. Nach den Weltkriegen änderte sich das Verhältnis wieder. Die Kirchen nahmen ihre gesellschaftliche Aufgabe verstärkt wahr.

Es zeigt sich also: Von den Anfängen her war Bildung von der christlichen Theologie geprägt. Diese Verbindung löste sich zwischenzeitlich, andere zusätzliche Beziehungen wurden hergestellt.

3. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen

In der hier vorliegenden Arbeit soll es um Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehen, welche an allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung beschult werden.

Dabei ist zu klären, wer mit Kindern mit „sonderpädagogischen Förderbedarf“ angesprochen ist. Daraufhin wird die Entwicklung der Beschulung von Kindern mit Behinderungen im Sonderschulwesen hin zum gemeinsamen Unterricht nachgezeichnet. Die rechtlichen Rahmenbedingungen sollen den derzeitigen politischen Stand der Integrations-/Inklusionsbewegung verdeutlichen. Überlegungen zum gemeinsamen Unterricht schließen das Kapitel ab.

3.1 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Wann von „Kindern mit Behinderungen“ und wann von „Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ gesprochen wird, soll Ziel der Darlegung des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ sein. Dazu wird auf die Begriffe „Behinderung“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ eingegangen.

3.1.1 Behinderung

Wie der Begriff der „Behinderung“ bestimmt und definiert wurde und wird, soll nun dargestellt werden. Daraus folgt die Klärung dessen, wer mit „Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ im Rahmen dieser Arbeit gemeint ist.

3.1.1.1 Der Begriff der Behinderung

Der Begriff der Behinderung wurde seit den 1920er Jahren langsam entwickelt und durch das Bundessozialhilfegesetz von 1961 sowie der „Eingliederungshilfe für Behinderte“ durch die Auflistung des damit angesprochenen Personenkreises enumerativ bestimmt. Die früheste Definition stammt von Bach, wonach Behinderungen „individuelle Beeinträchtigungen“ mit den Merkmalen umfänglich, schwer und langfristig sind.⁶³ Weitere Definitionen, die besonders die Ursachen einer Behinderung in den Blick nehmen, liegen der ICD-10 („International Classification

⁶³

„Behinderungen sind individuelle Beeinträchtigungen, die umfänglich (d.h. mehrere Lernbereiche betreffend) und schwer (d.h. graduell mehr als ein Fünftel unter dem Regelbereich liegend) und langfristig (d.h. in zwei Jahren voraussichtlich nicht dem Regelbereich anzugleichen) sind.“; s. Bach, H. (1975): Allgemeine Sonderpädagogik. In: Bach, H. u.a. (1975): Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin. S.5-78.; zit. nach Sander 1999, S. 101

of Diseases and Related Health Problems“) sowie der DSM IV (‘‘Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders’’) zugrunde.⁶⁴

3.1.1.2 Die ICF

Die Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO), die ‘‘International Classification of Functioning, Disability and Health’’ (ICF) von 2005 ordnet sich in die Reihe vielfältiger Begriffsbestimmungen ein. Die ICF versteht unter Behinderung ‘‘das Ergebnis der negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem (ICD) und ihren Kontextfaktoren auf ihre funktionale Gesundheit’’⁶⁵. Mit der ICF sollen so nicht Menschen klassifiziert werden, sondern ‘‘eine Klassifikation der Gesundheitsmerkmale in der Berührung einer individuellen Lebenssituation mit den Umweltbedingungen’’⁶⁶ erfolgen. Damit wird Behinderung als Ergebnis der Wechselwirkung von Gesundheitsmerkmalen und Umweltfaktoren betrachtet.⁶⁷

3.1.1.3 Ökosystemische Ansätze

Somit reiht sich diese Definition in weitere ökosystemische Ansätze ein, welche Behinderung als die sozial bedingte Folge von Schädigung und Leistungsminderung verstehen. In den ökosystemischen Ansätzen rücken außerindividuelle Gegebenheiten stärker in den Vordergrund, womit die Behinderung weniger an der Person selbst festgemacht wird. Die einzelne Person wird vielmehr in einem Systemzusammenhang gesehen. Folglich müssen im sonderpädagogischen Handeln Umfeldgegebenheiten erfasst und mit einbezogen werden. An die Stelle der Schädigungsdiagnose tritt die Behinderungsdiagnose. Das bedeutet, dass das gesamte Kind-Umfeld-System in den Blick genommen werden, um eine Behinderung aufgrund einer Schädigung oder Leistungsminderung beurteilen zu können.⁶⁸

Sander geht noch einen Schritt weiter, indem er die gestörte, ungenügende Integration, wenn und insoweit sie in Folge einer Schädigung oder Leistungsminderung entstanden ist, als Behinderung bezeichnet. Pädagogisches Handeln bedeutet, die Umfeldbedingungen so zu verändern, dass der betroffene Mensch weniger behindert wird und damit ist.⁶⁹

Der ökosystemische Ansatz lässt benachteiligte Kinder und Jugendliche in den Blick geraten, welche bislang oftmals zu ‘‘Lernbehinderten’’ oder ‘‘Verhaltensauffälligen’’⁷⁰ erklärt wurden. Benachteiligte Kinder sind meistens Kinder aus Familien, ‘‘in denen soziale und ökonomische

⁶⁴ vgl. Sander 1999, S. 100 f.

⁶⁵ s. Schuntermann, M.F. (2007): Einführung in die ICF. Grundkurs – Übungen – Offene Fragen. 2. überarb. Aufl., Landsberg: ecomed Medizin. S. 34; zit. nach Biewer 2009, S. 63

⁶⁶ s. Biewer 2009, S. 63

⁶⁷ vgl. ebd., S. 63 ff.

⁶⁸ vgl. Sander 1999, S. 104 f.

⁶⁹ vgl. ebd., S. 105

⁷⁰ s. Schöler 2006, S. 111

Nachteile emotional nicht ausgeglichen werden können“⁷¹. Dazu können jedoch auch Kinder zählen, „die trotz sicherer ökonomischer Rahmenbedingungen der Familie keine stabile emotionale Zuwendung von Erwachsenen erfahren“.⁷²

3.1.1.4 Kinder und Jugendliche mit Behinderungen

Die Menschen, die von einer Behinderung oder Benachteiligung betroffen sind, als „Behinderte“ zu bezeichnen, erweckt den Anschein, dass die Behinderung oder Benachteiligung die entscheidende Eigenschaft dieser Personen sei. Indem dieser Begriff beispielsweise durch „Kinder/Jugendliche mit Behinderung (oder Benachteiligung, Anm. d. Verf.)“ ersetzt wird, soll deutlich werden, dass eine Behinderung oder Benachteiligung lediglich eines von vielen Persönlichkeitsmerkmalen eines Menschen ist.⁷³

3.1.2 Der Sonderpädagogische Förderbedarf

Die Entstehung und die Bedeutung des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ soll dargestellt werden.

3.1.2.1 Prägung

In den 1980er Jahren ersetzte der Begriff des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ den Behinderungsbegriff im schulpädagogischen Kontext. Vorbild für diesen Begriff war der Begriff der „special educational needs“ des britischen Warnock-Reports von 1978. Unter der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurden jedoch zusätzliche Förderschwerpunkte wie Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen gefasst. Damit sollte der Behinderungsbegriff vermieden werden. Diese sprachliche Änderung erfolgte jedoch eher halbherzig. Außerhalb des schulpädagogischen Kontextes wurde und wird so weiterhin der Begriff der Behinderung verwendet.⁷⁴

3.1.2.2 Kultusminister Konferenz 1994

Der Begriff des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ wurde durch die Empfehlung der Kultusminister Konferenz von 1994 geprägt. „Mit der Beschreibung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist ein Verständnis von Behinderung verbunden, das die Bedeutung für den Bildungs- und Lebensweg der Betroffenen, die Folgen für die Aneignungsweisen, für das Lern- und Sozialverhalten, die Auswirkungen auf das psychische Gleichgewicht vor dem Hintergrund

⁷¹ s. ebd., S. 111

⁷² s. und vgl. ebd., S. 111

⁷³ vgl. ebd., S. 109

Ich werde in dieser Arbeit daher von Kindern, Jugendlichen, Menschen usw. „mit Behinderung“ sprechen, Zitate jedoch als solche stehen lassen.

⁷⁴ vgl. Biewer 2009, S. 44 f.; Biewer bezieht sich auf Drave, W. u.a. (Hrsg.) (2000):

Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: Bentheim.

schulischer Anforderungen in den Vordergrund rückt“⁷⁵. In dieser Definition wird bereits deutlich, dass der ökosystemische Ansatz auch im schulischen Kontext eine wichtige Rolle spielt.

3.1.2.3 Der sonderpädagogische Förderbedarf im schulischen Kontext

Der sonderpädagogische Förderbedarf besteht in Abhängigkeit von Beeinträchtigungen, die sich so auf die Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten auswirken, so dass die jeweiligen Kinder und Jugendlichen „im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“⁷⁶. Der Förderbedarf wird so zu einer „didaktisch-methodische[n] Bedingung der Erziehung und Unterrichtung, die nur individuell bestimmt werden kann und die in jedem neuen Lernzusammenhang eigens bedacht werden muß“⁷⁷. Bei der Klärung desselben sind daher „das Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen einschließlich der Schule und die persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Zukunftserwartungen gleichermaßen [zu] berücksichtigen“⁷⁸. Der sonderpädagogische Förderbedarf entsteht nicht nur durch schulfachbezogene Anforderungen, sondern ebenso in Abhängigkeit von äußeren Lebens- und Lernbedingungen. Dazu können auch Behinderungen gehören, die dabei oft mit Beeinträchtigungen in anderen Bereichen gekoppelt sind. Die Behinderung soll damit lediglich als ein Aspekt der Gesamtpersönlichkeit des Kindes oder des Jugendlichen gesehen werden. Trotz der Wechselwirkungen komme es zu einer Bildung von Schwerpunkten. Diese Förderschwerpunkte umfassen das Lern- und Leistungsverhalten, Sprache, Sprechen, kommunikatives Handeln, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, auditive Wahrnehmung, Sehen, visuelle Wahrnehmung, körperliche und seelische Verfassung. Bei der Förderung der Kinder und Jugendlichen stellen „ihre jeweils bereits entwickelten Fähigkeiten“⁷⁹ die Anknüpfungspunkte dar.⁸⁰

3.1.3: Fazit: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen dieser Arbeit

Ich beziehe mich in dieser Arbeit auf ein ökosystemisches Verständnis, welche Behinderungen in Systemzusammenhängen sehen, in welchen die betroffenen Personen beeinträchtigt und behindert werden. Behinderungen können unterschiedliche Auslöser – diese umfassen Beeinträchtigungen verschiedenster Art – haben und stellen damit nur einen Teil der Gesamtpersönlichkeit eines Menschen dar. Der sonderpädagogische Förderbedarf entsteht aus unterschiedlichen Behinderungen und Beeinträchtigungen im schulischen Kontext.

⁷⁵ s. KMK 1994, S. 7

⁷⁶ s. ebd., S. 6

⁷⁷ s. ebd., S. 6

⁷⁸ s. ebd., S. 6

⁷⁹ s. ebd., S. 7

⁸⁰ vgl. ebd., S. 6 f.

Im Rahmen dieser Arbeit werde ich somit sowohl von Menschen mit Behinderungen sowie im schulischen Umfeld von Kindern und Jugendlichen, Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sprechen.

3.2 Entwicklung zum gemeinsamen Unterricht

„Die Geschichte des deutschen Schulwesens – wie auch diejenige Westeuropas überhaupt – wurzelt in der Geschichte der christlichen Kirche.“⁸¹

Das christliche Bildungsverständnis wirkte sich – wie bereits oben angedeutet – in der Geschichte auch auf die Bildung von Menschen mit Behinderungen aus. Die Schulentwicklung greift dabei erneut das Bildungsverständnis auf, das theologisch mitgeprägt wurde. Bei der Integration von Kindern mit Behinderungen in das Schulsystem wurde auch diesen Kindern und Jugendlichen Bildung ermöglicht.

3.2.1 Entwicklung des Sonderschulwesens

Mit Erkenntnis der Bildsamkeit und Lernfähigkeit des Menschen Ende des 18. Jahrhunderts konnte eine allgemeine Volksbildung begründet werden. Die Erkenntnis der Bildsamkeit von Kindern mit Behinderungen war die Voraussetzung dafür, heilpädagogische Institutionen zu schaffen. Das Recht von Kindern mit Behinderungen auf Bildung entstand jedoch erst sukzessive. Die Entdeckung der Bildsamkeit von Menschen mit Mehrfachbehinderungen, „die Eindrucksfähigkeit, also die Fähigkeit, äußere Impressionen wahrzunehmen und zu verarbeiten“⁸², fand noch später statt. Generell gilt jedoch, dass der Nachweis der Bildsamkeit verbunden war mit der Entwicklung geeigneter pädagogischer Konzepte und einer kritischen Hinterfragung gängiger Bildungstheorien. Bei der Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderung spielten jedoch in erster Linie noch immer religiöse, humanitäre, caritative Gründe eine Rolle.⁸³

Die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung lag im 18. und 19. Jahrhundert allerdings noch außerhalb des pädagogischen Horizonts. Es ging aber um eine Integration im weitesten Sinn, nämlich der Eingliederung von Kindern mit Behinderungen in die Gesellschaft. Dabei war die Errichtung von Heimen für Kinder mit Behinderungen die Voraussetzung dafür, dass diese Kinder öffentlichen Schulunterricht erhielten.⁸⁴

⁸¹ s. Helmreich, E. C. (1966): Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute. Düsseldorf. S. 18; zit. nach Möckel 2002, S. 53

⁸² s. Biewer 2009, S. 79

⁸³ vgl. ebd., S. 78 f., 149; vgl. Eberwein 2001, S. 12

⁸⁴ vgl. Möckel 1999, S. 44; vgl. Möckel 2002, S. 54

3.2.1.1 Verallgemeinerungsbewegung

Ein erster „integrativer“ Schritt im Schulsystem selbst lässt sich in der „Verallgemeinerungsbewegung“ (19. Jahrhundert) entdecken. Aufgrund von Platzmangel war vielerorts eine wohnortnahe Unterrichtung gefragt. Daher sollten alle Lehrer mit der Taubstumm- und Blindenpädagogik vertraut gemacht werden. Befürwortet wurde dies vor allem durch die Elementarschulpädagogen, weniger durch die Taubstummlehrer. Das Ziel einer allgemeinen und beruflichen Ausbildung ließ sich allerdings in den Anstalten besser verwirklichen als in den Volksschulen.⁸⁵

3.2.1.2 Vermehrte Aussonderung

Im „Jahrhundert des Kindes“⁸⁶ wurde mit der Weimarer Verfassung 1919 und dem Grundgesetz von 1920 eine „für alle Kinder gemeinsame (Grund-) Schule“ gesetzlich eingerichtet. Kindern aller Schichten sollte damit ein Mindestmaß bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht werden.⁸⁷

Die materiellen wie personellen Verhältnisse an den Volksschulen – Massenunterricht von 70 bis 200 Schülern war keine Seltenheit – waren darauf nicht ausgelegt. Durch die bisherigen Entwicklungen und sich nun weiter ausdifferenzierende Selektionspraktiken kam es, entgegen der „für alle gemeinsame[n] Schule“, im Folgenden zu immer mehr Aussonderung. Bei der Überweisung von Schülern an Sonderschulen stand so von Beginn an die „Entlastung der allgemeinen Schule im Vordergrund und weniger das Erfordernis einer besseren Alternative für Schüler mit Lernproblemen“.⁸⁸

Durch die Einrichtung dieser neuen Sonderschulen kam es zu Konflikten mit den Internaten, da es nunmehr „oft nicht mehr nur eine einzige Lösung, um einem behinderten Kind Unterricht zu ermöglichen [, gab], sondern jeweils zwei und mehr Lösungen“⁸⁹. „Zum ersten Mal wurde nicht nur nach der Eignung der behinderten Kinder für eine Schule, sondern auch nach der Eignung von Schulen für behinderte Kinder gefragt“.⁹⁰

⁸⁵ vgl. Möckel 1999, S. 42 f.; vgl. Möckel 2002, S. 54

⁸⁶ 1900 rief Ellen Key das „Pädagogischen Jahrhundert“ aus. In diesem Zusammenhang sollte jedoch nicht ausgeblendet werden, dass diese „unverhüllt die Tötung behinderter Kinder [forderte], ohne dass die Reformpädagogen widersprochen hätten“ (s. Möckel 2002, S. 57). Mit dem Euthanasieprogramm wurde das Jahrhundert daher „zum Jahrhundert der ermordeten Kinder und Erwachsenen“ (s. ebd., S. 57). Proteste während des NS- Regimes kamen nicht – bzw. selten – von den Pädagogen, wohingegen einige Theologen „gegen das kriminell medizinische Tötungsprogramm psychisch kranker, geistig behinderter und epileptischer Kinder und Erwachsener während des NS- Staates protestierten“ (s. ebd., S. 57). Ein Teil der christlichen Gemeinden erhielten die seit der Aufklärung bestehende Tradition, „wonach geistig behinderte Kinder zur Gesellschaft dazugehören und nicht ausgestoßen werden dürfen“ (s. ebd., S. 58), auch im NS-Deutschland aufrecht.; vgl. ebd., S. 57 f.

⁸⁷ vgl. Eberwein 1999, S. 58; vgl. Möckel 2002, S. 58

⁸⁸ s. Eberwein 1999, S. 58; vgl. ebd., S. 58; vgl. Eberwein 2001, S. 15

⁸⁹ s. Möckel 1999, S. 45

⁹⁰ s. und vgl. ebd., S. 44 f.

3.2.1.3 Differenziertes Sonderschulsystem

Somit entstand ein sehr ausdifferenziertes Sonderschulsystem, ohne eine grundlegende Theorie dahinter. Die verschiedenen Sparten existierten von Anfang an nebeneinander ohne ein Bewusstsein für die verbindenden Elemente. Der Auf- und Ausbau des Sonderschulwesens ist dabei an und für sich als zunächst fortschrittlich zu betrachten, da damit ein Bildungsrecht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen gefordert, Professionalisierung von Sonderpädagogen durch Ausbildung und Studium gefördert und Kenntnisse über den schulischen Bildungsprozess erweitert werden. Somit werden die Grundlagen für die Reintegration geschaffen.⁹¹

3.2.1.4 Entwicklung der Heilpädagogik

Der Begriff der „Heilpädagogik“ taucht bereits um 1861 bei Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt auf. Bemerkenswert im Hinblick auf die Integrationsbewegung erscheint die Betonung Georgens der „positiven Wirkungen des Umgangs der „Idioten“ mit den „gesunden Kindern“ für den Heilungsprozess ...“ um 1858⁹². Damit war bereits mit der Konstituierung der Heilpädagogik der Gedanke der Integration vorhanden. Die akademische Heilpädagogik entstand in den 1960ern durch den Ausbau an Universitäten. Die kategoriale Ausdifferenzierung orientierte sich dabei am Sonderschulwesen mit seinem breiten Spektrum an Fachrichtungen.⁹³

3.2.1.5 Zwischenfazit: Tradition der Aussonderung

Seit den Anfängen der schulischen Bildung waren nicht alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen angesprochen. Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen wurden besondere Schulen eingerichtet. Diese spezialisierten sich immer mehr, so dass eine eigene Wissenschaft – die Heilpädagogik – entstand.

Die Erkenntnisse aus anderen Wissenschaften und Forschungsergebnisse der Sonderpädagogik wurden nie dazu genutzt, „eine integrative Erziehung und Unterrichtung von Kindern mit Behinderungen zu fordern und zu begründen“⁹⁴. Zudem spielten in die Entstehung und in den Erhalt des so entstandenen Sonderschulsystems schon von Beginn an die Interessen der Sonderschullehrer hinein.⁹⁵

Die Aussonderung im Schulsystem unserer Gesellschaft hat also Tradition. Stein sieht so die „Geschichte der Moderne als Geschichte der Aussonderung“.⁹⁶

⁹¹ vgl. Biewer 2009, S. 11; vgl. Hübner 2001, S. 43 f.

⁹² s. Biewer 2009, S. 20

⁹³ vgl. ebd., S. 27; vgl. Möckel 2002, S. 54

⁹⁴ s. Eberwein 1999, S. 56

⁹⁵ vgl. ebd., S. 56; vgl. Eberwein 2001, S. 15; vgl. Möckel 1999, S. 44 f.

⁹⁶ s. Stein 2001, S. 43; vgl. Schöler 2006, S. 108; Grundlegend für die Aussonderung ist eine gewisse Vorstellung von Verschiedenheit und Gleichheit, auf welche bei Prengel 1999 eingegangen wird.

3.2.2. Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht

Im Folgenden sollen die ersten Schritte auf dem Weg von der Aussonderung zum gemeinsamen schulischen Lernen aufgezeigt werden.

3.2.2.1 Kritik am Sonderschulwesen

Kritik am Sonderschulwesen, welche die Sonderpädagogik in Frage stellte, kam Ende der 60er Jahre auf. Traditionelle Auffassungen von Behinderung und der schulischen Betreuung von Kindern mit abweichendem Lern- und Sozialverhalten wurden in Frage gestellt. Die Anstöße zur Ausweitung der öffentlichen Beachtung und der solidarischen Unterstützung ging von Betroffenen, Eltern und den Hochschulen aus. Mit der Forderung eines Gesamtschulwesens⁹⁷ Anfang der 70er Jahre wurde die Sonderschule weiter in Frage gestellt, indem im Sinne einer Schule für alle die Sonderschulen in Gesamtschulen integriert werden sollten.⁹⁸

3.2.2.2 Erste integrative Schritte

In diese Zeit fielen auch die Bemühungen der Eltern mit behinderten Kindern, für das Recht ihrer Kinder für eine Beschulung an Regelschulen einzustehen. Das erste integrative Schulmodell fand 1970 an einer Montessori- Schule statt. Die erste Integrationsklasse an einer staatlichen Schule wurde 1974 auf Elterninitiative an der Fläming-Grundschule in Berlin eingerichtet. Mit der Uckermark- Schule wurde 1982 erstmals in der BRD eine ganze Schule in ein Integrationskonzept einbezogen. Damit war ein organisations-strukturelles Niveau in der Integrationsentwicklung erreicht, das als vorläufig konzeptionelles Endstadium eines mehr als 15 Jahre dauernden Integrationsprozesses angesehen werden kann. Diese Entwicklung wirkte sich auch auf die Theoriebildung aus. Nach Eberwein fand so in den 1980ern ein „Paradigmenwechsel“ vom „sonderpädagogischen“ zum „integrationspädagogischen“⁹⁹ Ansatz statt. Die BRD gestaltete sich bis in die 90er im europäischen Vergleich als „ein integrationspädagogisches Entwicklungsland“. Die „Verwirklichung der Integrationsforderung“ bedeutete für Eberwein „die wichtigste schul- und bildungspolitische Reform auch für die 90er Jahre“¹⁰⁰. Auch 10 Jahre später ist diese Forderung noch aktuell.¹⁰¹

⁹⁷ In den 1960er, 1970er Jahren wurde von den Ministerien eine Gesamtschulforschung beauftragt. Im Anschluss an diese wurden nur noch Übersichten und Ergebnisse dargestellt. Die pädagogische Weiterentwicklung wurde den Praktikern überlassen, für die politische Verbreitung waren die Verbände, Kommunen, Gewerkschaften und Parteien zuständig. Ministerien sowie die forschende Erziehungswissenschaft schienen sich nicht weiter für die Thematik zu interessieren.; vgl. Preuss-Lausitz 1999, S. 299

⁹⁸ vgl. Biewer 2009, S. 208; vgl. Eberwein 1999, S. 63; vgl. Eberwein 2001, S. 10; vgl. Möckel 1999, S. 46

⁹⁹ s. Eberwein, H. (1995): Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 46 (10). S. 468-476; zit. nach Biewer 2009, S. 27

¹⁰⁰ s. Eberwein 1999, S. 67

¹⁰¹ vgl. Biewer 2009, S. 27, 150, 209; vgl. Eberwein 1999, S. 65 ff.

3.3 Integration und Inklusion

„Das Einzelne ist stets nur im Zusammenhang mit dem Allgemeinen zu denken, gleichwohl ist das Allgemeine immer nur existent im Einzelnen wie durch das Einzelne. Das Besondere ist der Ausdruck des Verhältnisses des Einzelnen gegenüber dem Allgemeinen, zugleich aber Allgemeines im Verhältnis zum Einzelnen, dessen Gemeinsamkeiten es erfasst.“¹⁰²

Das Erziehungs- und Bildungssystem in Deutschland und besonders in Baden-Württemberg ist bis heute von Aussonderung geprägt. „Im Prinzip haben wir nur Schulen für x-mal ausgelesene Schüler“¹⁰³. Die Forderung nach Integration kann so als „Folge einer Fehlentwicklung“¹⁰⁴ verstanden werden, da Menschen mit Behinderungen aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden bzw. nicht von Beginn an in das System mit hinein genommen wurden. Das Ziel der Sonderpädagogik sei es zwar stets gewesen, Menschen mit Behinderungen gesellschaftlich zu integrieren, jedoch wurde dies durch schulische Separation zu erreichen versucht. So scheiterte die Integration von Kindern und Jugendlichen bislang an der Selektionsfunktion von Schule.¹⁰⁵

Die nunmehr 35-jährige Geschichte der Integration von Menschen mit Behinderungen trägt dazu bei, dass die Integration inzwischen ein großes Feld umfasst. Daher können im Rahmen dieser Arbeit nur einzelne Aspekte beleuchtet werden, viele kritische Anmerkungen müssen außen vor bleiben. Eine genauere Begriffserläuterung sowie die Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen in Baden-Württemberg erscheinen mir aber unverzichtbar.

3.3.1 Das Stufenmodell

Integration kann in das Stufenmodell von Bürli, welches von Sander und Hinz systematisch aufgenommen wurde, eingeordnet werden. Das Modell unterscheidet vier „Entwicklungsstufen der Sonderpädagogik“.¹⁰⁶

¹⁰² s. Lanwer 2001, S. 65; Dieses Zitat bezieht sich zwar auf Martin Buber, ist m.E. jedoch im Zusammenhang der Integration ebenso passend.

¹⁰³ s. Feuser 1999, S. 215

¹⁰⁴ s. Grewel 2002, S. 62

¹⁰⁵ vgl. Eberwein 1999, S. 55; vgl. Feuser 1999, S. 215; vgl. Grewel 2002, S. 62

¹⁰⁶ s. und vgl. Wocken 2009, S. 12; Zum Bedeutungswandel des Stufenmodells vgl. ebd., S. 12; Zum Stufenmodell:

Bürli, A. (1997): Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. (Sonderpädagogik/ Studien- und Lehrmaterial);

Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. / Sander, A. (Hrsg.) (2008): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-74.;

Sander, A. (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen – zur Begründung des Themas. In: Schnell, I. / Sander, A. (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 11-22.;

Werden auf der Stufe der Exklusion Kinder mit Behinderungen vollkommen aus dem Bildungs- und Erziehungssystem ausgeschlossen, so wird diesen auf der Stufe der Segregation die Schulpflicht ermöglicht, allerdings in einem separierten Sonderschulwesen.

Auf der Stufe der Integration ist die allgemeine Schule laut dem Stufenmodell mehr oder weniger auch für Kinder mit bestimmten Behinderungen offen. Den Status der Andersartigkeit verlieren diese Kinder auf der Stufe der Inklusion vollkommen, bedingungslos werden alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam unterrichtet.¹⁰⁷

3.3.2 Von der Integration zur Inklusion?

Es sollen nun die Begriffe der Integration und Inklusion näher betrachtet werden. Entsprechend des Stufenmodells ist zu klären, worin sich diese Begriffe unterscheiden und was das je eigene der Begriffe Integration und Inklusion ausmacht.

3.3.2.1 Annäherung an den Begriff der Integration

„Integration“ stammt von „integrare“ (lat. erneuern, ergänzen) und ist verwandt mit „integer“ (heil, unversehrt, unberührt, vollständig, ganz), „tangere“ (berühren), „tactus“ (Berührung), „intactus“ (unberührt, ganz). Somit ist mit Integration die Wiederherstellung eines Ganzen bezogen auf die Prozesse der verhaltens- und bewusstseinsmäßigen Eingliederung bzw. Angleichung an Wertstrukturen und Verhaltensmuster gemeint. Sie kann sich dabei sowohl auf einzelne Personen in Gruppen, Organisationen oder Gesellschaftsgruppen beziehen, als auch geltend werden zwischen verschiedenen Gruppen, Schichten und Klassen oder zwischen verschiedenen Gesellschaften.¹⁰⁸

Die Integrationsbewegung stellt die Infragestellung „einer (...) Schonraum- Pädagogik“¹⁰⁹ dar. Die Integration möchte so die „Zwei- Schulen- Theorie“¹¹⁰ der Segregation ablösen, indem in der allgemeinen Schule Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung nach der „Zwei- Gruppen- Theorie“¹¹¹ unterrichtet werden. Allerdings steht Integration dabei noch unter dem Ressourcen- und Professionsvorbehalt. Ob Kinder mit Behinderungen an allgemeinen Schulen unterrichtet werden können, wird von den sächlichen, organisatorischen und finanziellen Bedingungen

Sander, A. (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, H. /Mand, J. (Hrsg.) (2008): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-40.;

Sander, A. (2008): Inklusion macht Schule. Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. In: Sonderpädagogische Förderung heute, S. 342-354; nach Wocken 2009, S. 12

¹⁰⁷ vgl. ebd., S. 11

¹⁰⁸ vgl. Biewer 2009, S. 122; vgl. Kobi 1999, S. 71; vgl. Kobi 2002, S. 51

¹⁰⁹ s. Riedel 2001, S. 113

¹¹⁰ s. Wocken 2009, S. 11

¹¹¹ s. ebd., S. 11

abhängig gemacht. Zudem wird von sonderpädagogischer Seite ein „Verlust heilpädagogischer Standards“¹¹² befürchtet.¹¹³

3.3.2.2 Unterscheidungsversuch von Integration und Inklusion

In dem Stufenmodell wird Integration von Inklusion abgegrenzt. Im Sprachgebrauch lässt sich allerdings von der synonymen Verwendung der Begriffe Integration und Inklusion bis zur scharfen Unterscheidung alles finden. Um die „babylonische Sprachverwirrung“¹¹⁴ zu entschärfen, spricht sich Wocken für eine „bedingungslose Freigabe und eine unterschiedslose Wortwahl“¹¹⁵ hinsichtlich der Begriffe Integration und Inklusion aus. In jedem Fall sei zu prüfen, was konkret dahinter stecke, „der Inhalt der Verpackung entscheidet, nicht der Aufkleber“¹¹⁶. Was diesen Inhalt ausmachen kann, soll im Folgenden in einigen Aspekten angesprochen werden.¹¹⁷

3.3.2.2.1 Kritik der Inklusion an der Integrationspraxis

„Inklusion zeigt sich mit der real existierenden Integrationspraxis unzufrieden.“¹¹⁸ Grund dafür seien „Halbheiten, Verformungen, Kuriositäten, Missstände, sowie eine stagnierende Reformentwicklung“¹¹⁹. Entsprechend der „Zwei- Gruppen- Theorie“¹²⁰ unterscheide Integration zwischen den beiden Gruppen der „Normalen“ und Menschen mit Behinderungen. Dadurch blende sie andere Heterogenitätsdimensionen aus. Laut „Assimilationstendenz“¹²¹ strebe Integration eine „Normalisierung“¹²² der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen an. Kinder müssten sich den Schulen anpassen. So wird Kritik an einer „defizitäre[n] Integrationspraxis“¹²³ geübt, die eine halbherzige und segregierende Integration anstrebe.

Beispiele für den Alltag der Integration und ihre Schattenseiten finden sich bei Boban¹²⁴. Diese seien unvermeidbare Folgen, welche bei der Einführung neuer Systeme gegeben seien aufgrund der fehlenden Kompatibilität des alten segregierenden und des neuen integrierenden Systems. Die „Unvollkommenheit der Integrationspraxis“ erweise sich so als „Reformabrieb“.

¹¹² s. Biewer, G. (2005): 'Inclusive Education' – Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56 (3). S. 101-108.; zit. nach Wocken 2009, S. 11

¹¹³ vgl. Wocken 2009, S. 11

¹¹⁴ s. ebd., S. 2; Diese Sprachverwirrung werde durch die inkorrekten Übersetzungen englischsprachiger Dokumente ins Deutsche potenziert. Von der synonymen Verwendung der Begriffe Integration und Inklusion bis zur scharfen Unterscheidung lasse sich alles finden.; vgl. ebd., S. 2

¹¹⁵ s. ebd., S. 22

¹¹⁶ s. ebd., S. 22

¹¹⁷ vgl. ebd., S. 2, 22; zur weiteren Unterscheidung vgl. Hinz 2002, S. 359

¹¹⁸ s. Wocken 2009, S. 4

¹¹⁹ s. ebd., S. 4

¹²⁰ s. ebd., S. 3

¹²¹ s. ebd., S. 3

¹²² s. ebd., S. 3

¹²³ s. ebd., S. 3

¹²⁴ vgl. Boban, I. (2000): It's not Inclusion ... – Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In: Hans, M. /Ginnold, A. (Hrsg.) (2000): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied: Luchterhand. S. 238-247; zit. nach Wocken 2009, S. 4

Die Integrationspraxis sei zwar zu kritisieren, hinsichtlich der theoretischen Konzepte der Integration gebe es jedoch keinen Bedarf der Korrektur, Ergänzung oder des Nachholens. Integration sei „von Anbeginn an inklusiv“¹²⁵ gewesen, Inklusion sei so vielmehr „eine wichtige Rückbesinnung“¹²⁶ auf die Ursprünge der Integration.¹²⁷

3.3.2.2 Inklusive Integration

Eine größtmögliche Heterogenität wurde und wird auch durch die Integrationspädagogik gefordert, der Mensch wird als „integrierte Einheit von Biologischem, Psychischem und Sozialem“¹²⁸ verstanden. „Für mich heißt Integration: Zusammen leben und die Verschiedenheit und Vielfalt, das ‚Gleichsein‘ und ‚Anderssein‘, voll und ganz zu respektieren. Ich plädiere für eine ganzheitliche Entwicklung des Individuums“¹²⁹. Dies impliziert eine weitgespannte Heterogenität. Andere Dimensionen wurden also keineswegs von der Integration komplett ausgeblendet. „Integrationspädagogik war von Anfang an eine Pädagogik der Heterogenität!“ allerdings mit dem deutlichen Schwerpunkt auf der Dimension Behinderung. Der entscheidende Unterschied zu anderen Heterogenitätsdimensionen bestehe darin, dass Kinder mit Behinderungen „systematisch exkludiert“¹³⁰ würden und tatsächlich zunächst in die allgemeine Schule integriert werden müssten. „Wenn es allein um die Heterogenitätsdimension Behinderung geht, dann gibt es keinen prinzipiellen Unterschied zwischen Integration und Inklusion noch zwischen inklusiver und integrativer Didaktik.“¹³¹ Eine Erweiterung der Integration ergab sich durch die „Pädagogik der Vielfalt“¹³². So wurden zunehmend andere Heterogenitätsdimensionen neben Behinderung in den Blick genommen, die Inklusion aus der Integrationspädagogik heraus entwickelt. Die Entstehung der Inklusion aus der Integration ist möglicherweise ein Grund dafür, dass die Inklusion vor allem ein Thema der Sonderpädagogik ist.¹³³

3.3.2.3 Annäherung an den Begriff der Inklusion

3.3.2.3.1 Inklusion und Vielfalt

Sonderpädagogik und Integrationspädagogik unterscheiden schwerpunktmäßig zwischen „normalen“ Kindern und „von diesen abweichende[n] „Sonderlinge[n]“, „die trotz ihrer Defizite und Besonderheiten in eine homogene Mehrheit von unauffälligen Schülern aufgenommen, „integriert“

¹²⁵ s. ebd., S. 5

¹²⁶ s. Schnell, I. (2009): Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Vortrag auf der Fachkonferenz "alle inklusive" – Die neue UN-Konvention und die Bildungspolitik für Menschen mit Behinderungen. Berlin (Manuskript). S. 8; zit. nach Wocken 2009, S. 5

¹²⁷ s. Wocken 2009, S. 5; vgl. ebd., S. 3 ff.

¹²⁸ s. Feuser 1999, S. 217

¹²⁹ s. Eberwein 2001, S. 34

¹³⁰ s. Wocken 2009, S. 7

¹³¹ s. ebd., S. 7

¹³² Begriff geprägt durch Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich; nach Wocken 2009, S. 7 vgl. Eberwein 2001, S. 34; vgl. Feuser 1999, S. 217; vgl. Riedel 2001, S. 113; Wocken 1999, S. 317; vgl. Wocken 2009, S. 7

werden. Im Menschenbild der Inklusion wird dahingegen ohne Fokus auf eine bestimmte Heterogenitätsdimension jedes Kind als „besonders“¹³⁴ und einmalig angesehen. Damit verlieren Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in der Inklusion ihren besonderen Status. „Vielfalt ist normal, alle Kinder sind unterschiedlich, anders, einzigartig, individuell“¹³⁵. Somit gilt Inklusion „allen Menschen ohne Ansehen ihrer Person und ohne irgendwelche Vorbedingungen“.¹³⁶

3.3.2.3.2 Inklusion und Gleichheit

In der Inklusion wird jegliche Kategorisierung aufgehoben, die Vielfalt wird anerkannt. Alle Kinder haben das Recht auf eine ausdrückliche „egalitäre Differenz“¹³⁷. Dieses „Recht auf Sosein und Differenz ist unverbrüchlich verbunden mit Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung“¹³⁸. Diese Gleichheit gilt unabhängig der Verschiedenheitsdimensionen von Behinderung, Geschlecht, Sprache, Nationalität, Rasse, sozialer Schicht – oder Religion. Damit besteht eine inklusive Gruppe „aus vielen Minderheiten“¹³⁹, eine Mehrheit, die den Maßstab der Integrationsfähigkeit festlegt, gibt es nicht.¹⁴⁰

3.3.3 Zwischenfazit: Die Begriffe Integration und Inklusion

Integration als die Wiederherstellung eines Ganzen meint im schulischen Kontext die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung. Das Erziehungs- und Bildungssystem, das bislang von Selektion und Segregation geprägt ist, wird damit von der Integration in Frage gestellt. Integration, welche von Anfang an „inklusiv“ war, kann aufgrund von Reformabrieb ihre theoretischen Konzepte nur bedingt umsetzen. In der Praxis steht sie unter Ressourcen- und Professionsvorbehalt. Inklusion, welche die bedingungslose gemeinsame Unterrichtung anstrebt und dabei weitere Heterogenitätsdimensionen in den Blick nimmt, bedeutet so eine Rückbesinnung auf die Ursprünge der Integration.

Mit der Öffnung des Blickwinkels vom Fokus auf Menschen mit Behinderungen auch auf andere Heterogenitätsdimensionen entstand in Deutschland aus der Integrationspädagogik heraus über die Pädagogik der Vielfalt die Idee der Inklusion. Diese betrachtet – ohne Beschränkung auf eine bestimmte Heterogenitätsdimension – jedes Kind als einzigartig und besonders. Mit der Vielfalt des Menschen ist ein Recht auf Sosein verbunden.

Inklusion ist aufgrund gewisser politischer Bewegungen zum neuen Modewort geworden. Was sich jedoch im Einzelnen hinter der jeweiligen Bezeichnung verbirgt, muss sich am jeweiligen Inhalt zeigen.

¹³⁴ s. Wocken 2010, S. 37

¹³⁵ s. Wocken 2009, S. 11

¹³⁶ s. ebd., S. 7; vgl. ebd., S. 11; vgl. Wocken 2010, S. 37

¹³⁷ s. Prengel 1993; zit. nach Wocken 2009, S. 16

¹³⁸ s. Wocken 2009, S. 16

¹³⁹ s. ebd., S. 16

¹⁴⁰ vgl. ebd., S. 16

3.4 Rechtliche Dimensionen von Integration und Inklusion

Der Integrationsprozess stellt nach Muth einen Demokratisierungsprozess dar.¹⁴¹ Integration – vielmehr Inklusion – kann nicht als ein Problem verstanden werden, „dessen Für und Wider diskutiert werden solle, sondern sie ist eine Aufgabe, die den Menschen in einer demokratischen Gesellschaft aufgegeben ist“.¹⁴²

3.4.1 Rechtliche Dimensionen des Stufenmodells

Wocken ergänzt das Stufenmodell um eine rechtliche Dimension und um die Vorstufe der „Extinktion“¹⁴³, auf der Menschen mit Behinderung als „lebensunwertes Leben“(sic!) eliminiert werden, und spricht im Folgenden von „Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik“.¹⁴⁴

Stufe	Rechte
4.) Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit
3.) Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe
2.) Separation	Recht auf Bildung
1.) Exklusion	Recht auf Leben
0.) Extinktion	keine Rechte

Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik; vgl. Wocken 2009, S. 12

Zur Begründung schulischer Integration wurden verschiedene Argumente genannt wie „Toleranz, Mitmenschlichkeit, Solidarität, Wohlwollen, Nächstenliebe“¹⁴⁵. Weitere Begründungen lassen sich in der Soziologie oder verschiedenen Ethiken finden.¹⁴⁶ Diese Argumente hatten jedoch keine rechtlichen Folgen. Inklusion erfüllt das Benachteiligungsverbot des Grundgesetzes (Art. 3,3). Rechtlich betrachtet befindet sich Inklusion damit einen guten Schritt weiter. Mit der UN-

¹⁴¹ Demnach sei Demokratie niemals abgeschlossen, sondern ein Prozess, der versuche, die Ideale der Revolution zu verwirklichen.; vgl. Muth 1999, S. 22

¹⁴² s. und vgl. ebd., S. 22

¹⁴³ „Extinktion“ als Auslöschung solle an die Vernichtung und Ermordung von Menschen mit Behinderungen im Nationalsozialismus erinnern. Die gegenwärtige bioethische Diskussion mache deutlich, dass „dass selbst das fundamentalste aller Rechte, das Recht auf Leben, Menschen mit Behinderungen nicht fraglos und bedingungslos zugestanden wird“.; s. und vgl. Wocken 2009, S. 12

¹⁴⁴ vgl. Wocken 2009, S. 12, 14

¹⁴⁵ s. ebd., S. 13

¹⁴⁶ Soziologische Erklärungssätze bei Striebeck 2001; Begründungen für Integration aus theologischer Sicht werden von Müller 2002 zum Islam, Schröder 2002 zum Judentum, Thoma 2002 zu katholischer Seite dargestellt.

Konvention werden die allgemeinen Menschenrechte verstärkt auch für Menschen mit Behinderungen eingefordert. Inklusion wird so zum Menschenrecht.¹⁴⁷

3.4.2 Rechtliche Bedingungen in Baden- Württemberg

Um die politischen Rahmenbedingungen für die integrative/inklusive Arbeit in Baden-Württemberg zu umreißen, werden die Rechte und Konventionen auf Menschenrechtsebene, im Grundgesetz, Empfehlungen auf Länderebene und Vorschriften in Baden-Württemberg aufgezeigt.

Der Aspekt der rechtlichen Bedingungen in Baden- Württemberg scheint mir für diese Arbeit zwar unerlässlich, genügt im Hinblick auf die Fragestellung ein Abriss der rechtlichen Lage. Eine ausführlichere Darstellung findet sich im Anhang.¹⁴⁸

3.4.2.1 Zusammenfassung der rechtlichen Bedingungen in Baden- Württemberg

Von der Menschenwürde leiten sich die Menschenrechte ab. Nach Artikel 26 der Menschenrechte der UN wird Bildung zu einem Menschenrecht. Die Menschenwürde wird durch das deutsche Grundgesetz von 1948 bekräftigt. Dies schließt alle Menschen in Gleichheit mit ein. Durch einen Zusatz zum Diskriminierungsverbot wird die Integration von Menschen mit Behinderungen in die Gesellschaft zu einer verfassungsrechtlichen Aufgabe. Die schulische Integration ist aufgrund dieses Zusatzes jedoch nicht einklagbar.¹⁴⁹

Die inklusive Beschulung wird zunächst 1994 durch die Salamanca- Erklärung gefordert. Mit der UN- Konvention von 2007 gewährleisten die Vertragsstaaten überdies ein „inclusive education system“. Darüber hinaus wird die Forderung nach inklusiver Beschulung durch die Ratifizierung des Vertrags – wie auch durch den Deutschen Bundestag geschehen – zu einem völkerrechtlich verbindlichen Recht.¹⁵⁰

In der Bundesrepublik Deutschland liegt die Zuständigkeit für das Bildungswesen beim jeweiligen Bundesland. Die Koordinierung der verschiedenen Länder obliegt der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Mit den „Empfehlungen der KMK zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der BRD“ von 1994 wird die gemeinsame Bildung von Menschen mit und ohne Behinderungen unterstützt, ohne ein Modell der integrativen Beschulung zu bevorzugen.¹⁵¹

¹⁴⁷ vgl. Wocken 2009, S. 7, 13

¹⁴⁸ s. Anhang : Rechtliche Rahmenbedingungen in Baden- Württemberg

¹⁴⁹ vgl. Biewer 2009, S. 133, 137, 153; vgl. 1 BvR 9/97, insbesondere Abs. 58, 63, 66 ;
vgl. Deutsches Grundgesetz, Art. 1,1 f., Art. 2, Art. 3, 1-3; vgl. Eberwein 2001, S. 31; vgl. Hübner 2001, S. 39;
vgl. Müller-Friese 1996, S. 42

¹⁵⁰ vgl. Biewer 2009, S. 128 f., 139 f. ; vgl. UNESCO 1994; vgl. UN- Konvention 2009, besonders Artikel 24;

¹⁵¹ vgl. Biewer 2009, S. 211; vgl. Biewer 2009, S. 211; vgl. Hübner 2001, S. 44 f.; vgl. <http://www.kmk.org>;
vgl. Muth 1999, S. 17 ff.

In Baden-Württemberg wird mit der Verwaltungsvorschrift von 1999 die Frage nach der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf aufgegriffen. Es werden verschiedene Integrationsmöglichkeiten vorgeschlagen und unterstützt, wie zum Beispiel die Einzelintegration. Damit ist die Förderung dieser jungen Menschen zwar „Aufgabe in allen Schularten“, der Besuch der allgemeinen Schule und die tatsächliche Umsetzung der integrativen Modelle geschieht jedoch unter Ressourcenvorbehalt.¹⁵²

3.4.2.2 Die Empfehlungen des Expertenrats „Schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“

Die Empfehlungen des Expertenrats zur „Schulische[n] Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ spiegeln den aktuellen Stand der Integration/Inklusion in Baden-Württemberg wieder. Die weiteren Entwicklungen in Baden-Württemberg werden von diesen Empfehlungen geprägt sein. Daher soll sie an dieser Stelle ausführlicher betrachtet werden.

3.4.2.2.1 Der Auslöser

Am 4. Mai 2009 hat der amtierende Kultusminister in Baden-Württemberg Helmut Rau (CDU) angekündigt, die Sonderschulpflicht aufzuheben und in eine allgemeine Schulpflicht umzuändern. Weiterhin solle ein Gremium aus Fachleuten den Eltern Vorschläge zum Förderort des Kindes machen, aus welchen die Eltern wählen könnten. Dabei könne auch eine Sonderschule die einzige Empfehlung sein. Die ersten Schulen könnten ab dem Schuljahr 2010/11 freiwillig mit der Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beginnen, so Rau. Sonderschulen blieben bestehen, würden jedoch in „sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren“ umgebaut.¹⁵³

3.4.2.2.2 Der Expertenrat

Um diese ersten Überlegungen auszubauen, wurde ein Expertenrat berufen, welcher sich mit der „Schulische[n] Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen oder chronischen Erkrankungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot in Baden-Württemberg“¹⁵⁴ auseinander setzte. Der Expertenrat bestand aus 19 Vertreterinnen und Vertretern der Zivilgesellschaft, der Wissenschaft, der Beratungsgremien des Kultusministeriums und Elternorganisationen, Fachverbänden sowie Entscheidungsträgern. Am 18. Februar 2010 wurden die Empfehlungen des Expertenrats vorgestellt.¹⁵⁵

¹⁵² vgl. Landesarbeitsstelle Kooperation 1999

¹⁵³ vgl. <http://bildungsklick.de/a/68114/baden-wuerttemberg-will-sonderschulpflicht-abschaffen/>;
vgl. http://www.gew.de/Publikationen_Bildung_Politik.html#Section22337;
vgl. <http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/fdnwm7amis8cak6laiuwvxv9k1g77mor/menu/1263986/index.html>

¹⁵⁴ Empfehlungen des Expertenrats 2010

¹⁵⁵ vgl. <http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/fdnwm7amis8cak6laiuwvxv9k1g77mor/menu/1263986/index.html>

3.4.2.2.3 Die Empfehlungen

Der Expertenrat befürwortet, „dass wichtige Hilfestellungen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf an allgemeinen Schulen entwickelt und erschlossen werden“.¹⁵⁶ Ziel müsse es sein, „nicht eine einzige, allgemeingültige Lösung zu entwickeln, die für alle gelten muss“, sondern „durch angemessene Vorkehrungen... in allgemeinen Schulen und in sonderpädagogischen Einrichtungen für den Einzelnen ein höheres Maß an Aktivität und Teilhabe (...) zu erreichen“¹⁵⁷. Dabei seien unterschiedliche Wege der schulischen Bildung von jungen Menschen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot „im zielgleichen oder ziendifferenten gemeinsamen Unterricht“ vorstellbar, einschließlich der „Öffnung von sonderpädagogischen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche ohne Behinderung“¹⁵⁸.

Die Leitidee eines inklusiven Bildungswesens¹⁵⁹ werde vom Expertenrat begrüßt. Die *Abschaffung der Sonderschulpflicht* zugunsten einer allgemeinen Schulpflicht, die Rau 2009 angesprochen hatte, wird in den Empfehlungen des Expertenrats aufgenommen.¹⁶⁰ Somit müsse es zur Aufgabe der allgemeinen Schule werden, angemessene Vorkehrungen und Maßnahmen zu treffen, um den spezifischen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden. Dies müsse auch Folgen für die Lehrerausbildung haben.¹⁶¹

Unterstützung der allgemeinen Schulen soll durch die Sonderpädagogik nach dem Subsidiaritätsprinzip und „Know-how-Transfer“ erfolgen, indem sie sich beim Aufbau von Förderstrukturen an allgemeinen Schulen und an der Entwicklung von Fördermaßnahmen für Kinder mit besonderem Förderbedarf beteilige. Die sonderpädagogische Professionalität solle erhalten bleiben, die Sonderschulen jedoch zu fachrichtungsspezifischen „sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren“ weiterentwickelt werden.

Die zur Verfügung stehenden sonderpädagogischen Ressourcen sollen zielgerichtet und passgenau für die beschriebene Zielgruppe zum Einsatz gebracht werden. Ein Sondervotum spricht sich für die Möglichkeit aus, „Sonderpädagogen an allgemeinen Schulen anzustellen“.¹⁶²

In *Bildungswegkonferenzen* soll gemeinsam mit den Eltern über Möglichkeiten der Beschulung gesprochen werden. Die Schulverwaltungen könnten nach den vorliegenden Empfehlungen das Entscheidungsergebnis der Eltern grundsätzlich übernehmen, es sei denn diese strebten eine

¹⁵⁶ s. ebd., S. 3

¹⁵⁷ s. ebd., S. 4

¹⁵⁸ s. ebd., S. 3

¹⁵⁹ „mit einer Priorisierung der gemeinsamen Bildung und Erziehung von Menschen mit und ohne Behinderung“; s. ebd., S. 4
 „Soweit kein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot besteht, besuchen alle Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung, Benachteiligung, Beeinträchtigung oder chronischen Erkrankung die allgemeinen Schulen.“; s. ebd., S. 6

¹⁶¹ vgl. ebd., S. 6, 11

¹⁶² s. Empfehlungen des Expertenrats 2010, S. 13; vgl. ebd., S. 7, 11 f.

Lösungsform an, „die nicht realisierbar ist, weil zwingende Gründe entgegenstehen, die im Bildungsrecht des Kindes oder dem Bildungsrecht beteiligter anderer Kinder liegen oder weil sie mit einem unbilligen Kostenaufwand bzw. einem unverhältnismäßigen Mehraufwand verbunden wäre“¹⁶³. Ein Sondervotum aus dem Expertenrat spricht sich überdies für das absolute Wahlrecht der Eltern aus, nach dem „für Kinder, die auf Wunsch der Eltern inklusiv beschult werden [sollen], die hierfür erforderlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden“¹⁶⁴ müssten.¹⁶⁵

Der Expertenrat legt nahe, die Empfehlungen zur „Schulische[n] Bildung von jungen Menschen mit Behinderung“ *vor einer Schulgesetzänderung im Rahmen eines Schulversuchs* gemäß §22 Schulgesetz zu erproben. Rau kündigte im Februar 2010 an, dass zeitnah die politische Bewertung der Empfehlungen angegangen werde sowie „erste Umsetzungsschritte im Rahmen eines Stufenplans schon zum kommenden Schuljahr“¹⁶⁶ vorstellbar seien. Am Ende des Stufenplans müsse eine Schulgesetzänderung stehen.¹⁶⁷

3.4.2.2.4 Zusammenfassung: Empfehlungen des Expertenrats

Mit den Empfehlungen des Expertenrates von 2010 reagiert das Kultusministerium von Baden-Württemberg auf die Forderungen der UN- Konvention. Der Expertenrat empfiehlt die Abschaffung der Sonderschulpflicht zugunsten einer allgemeinen Schulpflicht. Hinsichtlich der schulischen Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen wird zur Entwicklung Einzelfall bezogener Lösungen geraten, welche in unterschiedlichen Wegen des gemeinsamen Unterrichts umgesetzt werden können. Unterstützung sollen die allgemeinen Schulen durch Sonderpädagogen von sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren erhalten. Ob und inwieweit im Einzelfall ein Kind oder Jugendlicher mit Behinderung an der allgemeinen Schule unterrichtet werden kann, soll zwar in Bildungswegekonferenzen mit den Eltern überlegt werden. Der Umsetzung der Integration können jedoch „zwingende Gründe“ oder ein „unverhältnismäßige[r] Mehraufwand“¹⁶⁸ entgegenstehen.

3.4.3 Inklusion als Menschenrecht in Baden-Württemberg?

Inklusion als Menschenrecht fordert die bedingungslose gemeinsame Unterrichtung und individuelle Förderung von allen Kindern – ohne sie vorher Gruppen zuzuordnen. Um dies umzusetzen, müsste die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs entfallen, Ressourcenzuteilungen müssten systembezogen und nicht mehr personbezogen erfolgen.¹⁶⁹

¹⁶³ s. ebd., S. 7 f.

¹⁶⁴ s. ebd., S. 13

¹⁶⁵ vgl. ebd., S. 7 f., 13

¹⁶⁶ s. Rau;

zit. nach <http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/fdnwm7amis8cak6laiuwvxv9k1g77mor/menu/1263986/index.html>

¹⁶⁷ vgl. ebd.; vgl. Empfehlungen des Expertenrats 2010, S. 5

¹⁶⁸ s. ebd., S. 7 f.

¹⁶⁹ vgl. ebd., S. 16 f.

3.4.3.1 Vorbehalte

In der baden- württembergischen Verwaltungsvorschrift wird die Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch an bestimmten Kriterien festgemacht. Welche Kinder zusammen unterrichtet werden können, entscheidet sich nach dem Motto: „Je fitter, desto integrierbarer, je schwächer, desto weniger integrierbar.“¹⁷⁰ Damit werden „zwei Klassen von Behinderten (...): integrierbare und nicht integrierbare“¹⁷¹ geschaffen.¹⁷²

Diese Frage nach der Integrierfähigkeit hängt mit den Ressourcen zusammen. Nach der Verwaltungsvorschrift wird Integration von den „pädagogischen, finanziellen, personellen und organisatorischen Möglichkeiten“¹⁷³ der Schulen abhängig gemacht. „Die primäre Frage richtet sich also nicht auf die Integrationsfähigkeit des Kindes, sonder auf die Integrationsfähigkeit der Schule“¹⁷⁴.

Die Zuteilung der Ressourcen ist jedoch an die Feststellung des besonderen Förderbedarfs gebunden, um so den entsprechenden Kindern adäquate Förderung zuteil werden zu lassen. Diese in diesem Verlauf notwendige Etikettierung geht mit einer Stigmatisierung des Schülers einher. Gleichzeitig wird gefördert, mehr Kinder als förderbedürftig auszuweisen, um mehr Ressourcen zu erhalten.¹⁷⁵

3.4.3.2 Umsetzung des Menschenrechts Inklusion durch die Empfehlungen des Expertenrats?

Die Empfehlungen des Expertenrats wurden aufgrund der UN- Konvention entworfen, welche ein „inclusive education system“ und damit Inklusion als Menschenrecht fordert. Allerdings, so wird durch die Landesarbeitsgemeinschaft Baden- Württemberg¹⁷⁶ kritisiert, bleiben die Empfehlungen weit hinter den durch die UN- Konvention vorgegebenen Anforderungen zurück. „Die allgemeinen Schulen für den gemeinsamen, inklusiven Unterricht gut vorzubereiten und fit zu machen“¹⁷⁷, sei nicht vorgesehen. Da darüber hinaus keine Vorschläge hinsichtlich der offenen Struktur- und Finanzfragen erfolgten, liege die Befürchtung nahe, „dass weiterhin alles unter dem Vorbehalt der Finanzen, Mittel und Ressourcen steht“.¹⁷⁸

Es bestehe keine Rechtssicherheit hinsichtlich der Frage, ob ein Kind mit angemessener Unterstützung in die Regelschule gehen kann. Die letzte Entscheidung würde erneut nicht bei den

Programmatistische Entwürfe zur Schulreform liefert der „Index for Inclusion“:
Booth, T.; Ainscow, M.; Kingston, D. (2002): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz (2003). Halle: Martin-Luther Universität.

170

s. Hinz 2002, S. 356

171

s. Eberwein 1999, S. 60

172

vgl. ebd., S. 60; vgl. Hinz 2002, S. 356

173

s. Landesarbeitsstelle Kooperation 1999, S. 1

174

s. Muth 1999, S. 23

175

vgl. Hinz 2002, S. 358; vgl. Hübner 2001, S. 54

176

vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Baden-Württemberg 2010

177

s. ebd., S. 1

178

s. und vgl. ebd., S. 1

Eltern, sondern wiederum bei höheren Instanzen liegen. „Zwingende Gründe“ oder „unverhältnismäßiger Aufwand“ lässt sich immer irgendwie belegen.“¹⁷⁹ Indem jedes Kind weiterhin als Einzelfall zu behandeln sei, müsse um jedes Kind neu gekämpft werden. Dies beschränke sich „meist nur [auf] klagewillige Eltern“¹⁸⁰. Die Landes Arbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen in Baden- Württemberg fordert „die zeitnahe Schulgesetzänderung im Sinne der UN- Konvention mit uneingeschränktem Wahlrecht der Eltern, die inklusive Schulentwicklung an allen Schulen und die Aufnahme der Umsetzung von inklusivem Unterricht in die Lehrerfort- und Ausbildung.“¹⁸¹

3.4.3.3 Fazit: Inklusion als Menschenrecht in Baden- Württemberg?

Ein bloßer „Schilderwechsel“¹⁸² von Integration auf Inklusion kann sich nicht als ausreichend erweisen. Nach den „Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik“ nach Wocken stellt erst die Realisierung von höherwertigen Rechtsgütern eine tatsächliche Weiterentwicklung dar.¹⁸³

Damit bleibt abzuwarten, inwieweit und in welcher Weise sich die Empfehlungen des Expertenrats in einer Schulgesetzänderung in Baden- Württemberg niederschlagen. Damit bleibt auch abzuwarten, wann sich Baden- Württemberg auf die Inklusion als Menschenrecht einlässt.

„Gemeinsamkeit aller und die Gemeinsamkeit des Einzelnen mit den Anderen ist ein Grundrecht demokratischer Lebensauffassung, ein Grundrecht des Menschseins. Deshalb sind Schulversuche, die der Frage nachgehen, ob Integration möglich ist oder ob sie nicht möglich ist, eigentlich problematisch. In solchen Schulversuchen wird so getan, als müßte die Einlösung eines Menschenrechts empirisch belegt und begründet werden.“¹⁸⁴

¹⁷⁹ s. <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/politik/bundeslaender/baden-wuerttemberg/wahlrecht2/>

¹⁸⁰ s. Landesarbeitsgemeinschaft Baden-Württemberg 2010, S. 2

¹⁸¹ s. und vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Baden-Württemberg 2010, S. 2; vgl. ebd., S. 1 f.; vgl. <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/politik/bundeslaender/baden-wuerttemberg/wahlrecht2/>

¹⁸² s. Wocken 2009, S. 6

¹⁸³ vgl. ebd., S. 15

¹⁸⁴ s. Muth 1999, S. 23

3.5 Integration und Inklusion als gemeinsamer Unterricht

Die Umsetzung von Integration und Inklusion geschieht gleichermaßen in einem gemeinsamen Unterricht. Ein kurzer Abriss der Forschung der Erfahrungen des gemeinsamen Unterrichts der letzten Jahrzehnte soll einigen Vorschlägen der Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts vorangestellt werden.

3.5.1 Erfahrung und Forschung des gemeinsamen Unterrichts

Erste Integrationsversuche waren im Gegensatz zu der Gesamtschulforschung eng mit einer wissenschaftlichen Begleitung verbunden. Mitte der 80er Jahre waren die größeren und allgemeineren Untersuchungen im Wesentlichen abgeschlossen. „Die grundsätzliche Entscheidung, ob man die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler will oder nicht“, ist seitdem „keine Frage der Forschung“ mehr, da gezeigt werden konnte, dass die Umsetzung möglich ist. Bezüglich der optimalen Förderung aller Schüler ist inzwischen bekannt, dass man ohne Schaden, aber auch ohne allzu großen Nutzen¹⁸⁵ heterogene Fähigkeitsgruppen einrichten kann. Darüber hinaus haben die Erfahrungen in verschiedenen Ländern wie Italien und den skandinavischen Staaten gezeigt, dass eine Beschulung auch ohne Sonderschule flächendeckend möglich ist.¹⁸⁶

Die politisch- öffentlichen Befürchtungen über die Folgen von gemeinsamer Unterrichtung konnten durch die empirische Forschung der 1980er ausgeräumt werden. Ob Integration gewollt ist, wird somit zu einer Wertentscheidung – welche sich auch in den jeweiligen politischen Richtlinien zeigt. Die Integrationsforschung muss bei einer nunmehr 35 - jährigen Geschichte nicht mehr beweisen, „daß Integration geht“¹⁸⁷. Der gemeinsame Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderung bedarf vielfältiger Versuche. Die Forschung der integrativen Praxis „ist nicht überflüssige, sondern dringend notwendige „normale“ Schulforschung, welche die Vielfalt einer leistungs-, sozial und körperlich heterogenen Kinder- und Jugendgruppe zum Ausgang ihrer Fragen nach den für alle günstigsten Lern- und Sozialisationsbedingungen nimmt“¹⁸⁸. Denn „Weiße Flecken“¹⁸⁹ in unserem Wissen über die beste integrative Pädagogik sind nach wie vor vorhanden.¹⁹⁰

¹⁸⁵ s. Preuss-Lausitz 1999, S. 299, Verweis auf Muth, H. (1986): Integration von Behinderten. Essen.,
¹⁸⁶ vgl. Biewer 2009, S. 163 f.; Muth 1999, S. 23; vgl. Preuss-Lausitz 1999, S. 299; vgl. Wocken 1999, S. 317 ff.
¹⁸⁷ s. Preuss-Lausitz 1999, S. 300
¹⁸⁸ s. ebd., S. 299 f.
¹⁸⁹ s. ebd.
¹⁹⁰ vgl. Muth 1999, S. 23; vgl. Preuss-Lausitz 1999, S. 299 f.

3.5.2 Didaktik des gemeinsamen Unterrichts

Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene Leitideen herausgebildet, welche Unterricht in heterogenen Gruppen unterstützen. An dieser Stelle soll darauf eingegangen werden, wie integrative und inklusive Arbeit im Unterricht aussehen kann.

3.5.2.1 Heterogenität als Ausgangslage des gemeinsamen Unterrichts

Kinder bringen unterschiedliche Sozialisationserfahrungen und Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse mit; der „Durchschnittsschüler [ist] eine Fiktion“¹⁹¹. Diese Heterogenität potenziert sich in Integrationsklassen. Heterogenität ist hier bejaht und gewollt: „Heterogene Gruppen sind pädagogisch mit größeren Chancen, aber auch größeren Risiken verbunden. Die pädagogische Förderung heterogener Gruppen ist eine herausfordernde, anspruchsvolle Aufgabe, deren Bewältigung gelingen, aber auch mißlingen kann.“¹⁹² Der Heterogenität liegt die Einsicht zugrunde, dass es gleichschrittige Lernprozesse nicht gibt.¹⁹³

Im Integrativen und inklusiven Unterricht geht es darum, mit dieser Heterogenität bewusst umzugehen und Lernprozesse entsprechend zu gestalten. Dabei scheinen altersgemischte Lerngruppen besonders geeignet, da gerade in ihnen Heterogenität selbstverständlich ist.¹⁹⁴

3.5.2.2 Einflüsse der Reformpädagogik

Besonders aus der Reformpädagogik wurden Anregungen genutzt, wie von Dewey, Freinet, Montessori, Petersen, Reichwein und anderen. Entscheidend scheint hier die Fokussierung auf einen schülerzentrierten, aktivitäts- und handlungsorientierten Unterricht zu sein, welcher ein „fruchtbares Spannungsverhältnis“¹⁹⁵ von Offenheit und Strukturierung, Wahlfreiheit und Verbindlichkeit, Konzentration und Entspannung, Herausforderung von „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) ermögliche. Dieser explizite Rückgriff auf reformpädagogische Modelle stellt dabei eine „Besonderheit der deutschsprachigen Integrationspädagogik“¹⁹⁶ dar.¹⁹⁷

3.5.2.3 Einige Didaktische Prinzipien

Überblickt man die didaktischen Vorschläge welche zum gemeinsamen Unterricht gemacht werden, so stechen besonders die Differenzierung entlang des Gemeinsamen Gegenstandes und der Orientierung am Kind oder Passung hervor. Diese sollen kurz erläutert werden.

¹⁹¹ s. Eberwein 2001, S. 22

¹⁹² s. Wocken 1999, S. 319

¹⁹³ vgl. Eberwein 2001, S. 22; vgl. Riedel 2001, S. 127; Wocken 1999, S. 315 ff.

¹⁹⁴ vgl. Eberwein 1999, S. 61

¹⁹⁵ s. Riedel 2001, S. 125

¹⁹⁶ s. Biewer 2009, S. 212

¹⁹⁷ vgl. ebd., S. 212; vgl. Riedel 2001, S. 125

3.5.2.3.1 Der Gemeinsame Gegenstand

Lernen am Gemeinsamen Gegenstand wird daher als das verbindende Glied gesehen. „Je stärker die Arbeit in den unterschiedlichen Phasen (...) inhaltlich aufeinander bezogen ist, desto mehr kann es gelingen, die Förderung kognitiven und sozialen Lernens auch unmittelbar miteinander zu verschränken, da Kommunikationsprozesse über einen gemeinsamen Unterrichtsgegenstand möglich werden.“¹⁹⁸ Da aufgrund der Heterogenität auf gleichzeitiges Lernen und einheitliche Lernziele verzichtet werden muss, ist Lernen auf verschiedenen Niveaus gefragt. Durch innere Differenzierung und entwicklungs-, nicht stoffbezogene Individualisierung der Lernziele kann so gemeinsam an einem Lerngegenstand gelernt werden. Für diese Binnendifferenzierung sprechen Forschungsergebnisse. Gleichzeitig steigert die innere Differenzierung die Heterogenität und die Notwendigkeit des zieldifferenten Lernens.¹⁹⁹

3.5.2.3.2 Orientierung am Kind

Diese Differenzierung ist unter Berücksichtigung der „Zone der aktuellen Entwicklung“ in Relation zur „nächsten Zone der Entwicklung“²⁰⁰ des einzelnen Schülers zu leisten. Damit wird die Passung von Lernaufgaben und individueller Lernfähigkeit erreicht. Zudem spielt die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und die Wahrnehmung dieser in ihren biografischen Lebenszusammenhängen eine wichtige Rolle. Dies steht im Zusammenhang mit einem Lernklima, in dem sich die Kinder in ihrer Individualität angenommen fühlen. Eine dezidierte Persönlichkeitstheorie und Entwicklungspsychologie sind somit entscheidend für eine integrative Pädagogik. Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Unterrichtsgefüge stellt die Eigenaktivität, die Selbststeuerung von Lernaktivitäten dar, welche durch eine aktivitätsfördernde Unterrichtsgestaltung unterstützt wird.²⁰¹

3.5.2.4 Feusers Modell zum gemeinsamen Unterricht

Diese Prinzipien spiegeln sich in Feusers didaktischem Modell wider. Er entwirft ein an der Tätigkeitstheorie orientiertes Modell, das er an die kategoriale Bildung nach Klafki anlehnt, wobei besonders die doppelseitige Erschließung von Objektseite und Subjektseite, Elementarem und Fundamentalem entscheidend ist. Die zentrale Kategorie der Integrationspädagogik sei die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“²⁰². Die Struktur dieser Didaktik beschreibt Feuser im bildhaften Vergleich eines Baumes. Der gemeinsame Gegenstand kennzeichnet „das Innere des Baumstammes“²⁰³, wenn „alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und

¹⁹⁸ s. Riedel 2001, S. 122

¹⁹⁹ vgl. Preuss-Lausitz 1999, S. 303; Prengel 1999, S. 93; vgl. Riedel 2001, S. 127

²⁰⁰ s. Wygotski, L.S. (1987): Ausgewählte Schriften. Bd. 2. Köln; zit. nach Feuser 1999, S. 222

²⁰¹ vgl. Eberwein 1999, S. 60 f.; vgl. Feuser 1999, S. 222 f.; Iben 1999, S. 163 ff.; vgl. Riedel 2001, S. 116 f., 123 ff.

²⁰² s. Feuser 1999, S. 221

²⁰³ s. ebd., S. 221

Handlungskompetenzen an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten“²⁰⁴. Damit bestimmt sich Integration über die inhaltliche Seite, indem am gleichen Gegenstand gelernt wird. Alle Schüler arbeiten – möglichst jahrgangsübergreifend – an einem Projekt. Sind die Lern- und Unterrichtseinheiten in Projektform angelegt, wird Lernen ermöglicht, das an dem jeweiligen spezifischen Erfahrungshorizont und der Bedürfnislage der Schüler anknüpft.²⁰⁵

3.5.2.5 Fazit: Didaktik des gemeinsamen Unterrichts

Damit rücken Lernsituationen in den Mittelpunkt, „die ein gleichberechtigtes Zusammenleben und gemeinsame Lernerfahrungen ermöglichen, in denen miteinander, voneinander und füreinander gelernt wird, im wechselseitigen Anregen, Korrigieren, Helfen und Ertragen, in denen Anders-Sein als Normalität erfahren, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft als unverzichtbar erlebt, Ungleichheit in den Lernanforderungen als angemessene Form von Gerechtigkeit erkannt werden kann“²⁰⁶. „Integrative Pädagogik erfordert einen Unterricht, in dem nicht von oben nach unten, sondern – ausgehend von Schülern mit dem basalsten Entwicklungsniveau – von unten nach oben geplant wird.“²⁰⁷ „Die Zerstückelung des Lernens in kognitive, emotionale und psychomotorische Ziele“ ist durch ganzheitliches Lernen zu ersetzen, „denn Denken, Fühlen, Erleben und Wollen bilden eine Einheit, die im Lerngeschehen nicht zu trennen ist“.²⁰⁸

Grundlage für die Umsetzung dieser Ideen ist die adäquate Ausbildung der Lehrkräfte, denn „Integration fängt bei der Qualifizierung der Fachkräfte an“²⁰⁹. Dazu könnten neben einer „integrationspädagogischen Grundausbildung“²¹⁰ Einstellungsänderungen sowie der Erwerb von Kooperationskompetenzen gehören.²¹¹

²⁰⁴ s. ebd., S. 222

²⁰⁵ vgl. ebd., S. 221 f.

²⁰⁶ s. Riedel 2001, S. 113

²⁰⁷ s. Feuser 1999, S. 223

²⁰⁸ s. und vgl. Eberwein 1999, S. 61

²⁰⁹ s. Eberwein 2001, S. 269

²¹⁰ s. ebd., S. 274

²¹¹ vgl. ebd., S. 269 ff.; Iben 1999, S. 166; vgl. Kreie 1999; vgl. Rückler 2001, S. 69 ff.

3.6 Fazit: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen

„Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ – damit werden Kinder beschrieben, die im schulischen Kontext aufgrund von Behinderungen und Benachteiligungen besondere Förderung brauchen. Aufgrund dieses Förderbedarfs wurden und werden diese Kinder in für sie zugeschnittenen Schulen unterrichtet. Die damit verbundene Segregation aus den allgemeinen Schulen setzt eine Tradition der Aussonderung in Deutschland fort.

Entgegen dieser Aussonderung haben sich einzelne Schulen in Deutschland Mitte der 1970er – als Fortsetzung vieler kleiner Schritte – auf den Weg gemacht, Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam zu unterrichten. Dieser Weg kann mit dem Begriff der Integration beschrieben werden.

Aus der Integrationspädagogik, welche ihren Fokus auf die Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen legt, entwickelte sich ein neues Ziel: die Inklusion. Inklusion hat die Eingliederung aller, im schulischen Kontext die gemeinsame Unterrichtung aller – unabhängig von Heterogenitätsdimensionen – im Blick.

Um Integration und Inklusion als gemeinsamen Unterricht umzusetzen, braucht es in der Praxis des Schulsystems gewisse Rahmenbedingungen. Diese sind neben gewissen didaktischen Überlegungen politisch gesetzt – durch Konventionen und Erklärungen auf Menschenrechtsebene, im Grundgesetz, in Empfehlungen und Verwaltungsvorschriften. Besonders aktuell sind in Baden-Württemberg dabei die Empfehlungen des Expertenrats.

Unter Einbezug der rechtlichen Dimension ist Integration ein Anliegen, Inklusion ein Menschenrecht. Inwieweit Baden-Württemberg dieses Menschenrecht umsetzt und Kinder – ohne die Etikettierung durch den „sonderpädagogischen Förderbedarf“ – förderlich gemeinsam unterrichtet werden können, muss sich zeigen.

Damit ist mit dem Thema „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen“ ein weites Feld angeschnitten. Zu klären bleibt so noch die Verbindung zur „christlichen Wertorientierung“, welche die Verbindung von Bildung und Theologie erneut aufgreift.

4 Christliche Wertorientierung und gemeinsamer Unterricht

Der Umgang miteinander in einer Gesellschaft wird von einem jeweiligen Menschenbild geprägt. Dieses bezeichnet, was für den Einzelnen den Menschen ausmacht. Das Verständnis des Menschenbildes beeinflusst somit – bewusst oder unbewusst – die Art und Weise, wie ich anderen Menschen begegne und mich ihnen gegenüber verhalte. Dies hat auch Auswirkungen auf den Umgang mit Behinderungen: So liegt auch dem gemeinsamen Unterricht an allgemeinen Schulen ein gewisses Menschenbild zugrunde.

Ein Menschenbild sieht von Person zu Person unterschiedlich aus und unterliegt sicherlich sehr unterschiedlichen Einflüssen. Einflussfaktoren mögen auch die Werte sein, welche die christliche Gemeinschaft für wichtig erachtet. Grund des christlichen Glaubens ist die Offenbarung Gottes in Jesus Christus, seinem Leben und Werk, seinem Tod und dem Glauben an seine Auferstehung. Von Anfang an gab es jedoch unterschiedliche Ausprägungen des daraus entstehenden Glaubens, so dass die christliche Gemeinde von Beginn an auf Grund unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und Auslegungen von Vielfalt geprägt war. Dies spiegelt sich beispielsweise in den vier Evangelien oder in der Trennung der Kirche in Ost- und Westkirche mit ihren zahlreichen Konfessionen wider. Diese unterschiedlichen Auslegungsschwerpunkte und Deutungen bleiben nicht ohne Folgen. Sie prägen das jeweilige Welt-, Gottes- und Menschenbild. Diese hängen zusammen und sind schwer voneinander zu trennen.

Aufgrund dieser Vielgestaltigkeit des Christentums ist es unmöglich, „das“ christliche Menschenbild zu beschreiben. Viel eher soll im Folgenden versucht werden, einzelne Aspekte eines christlichen Menschenbildes nachzuzeichnen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der evangelischen Prägung mit den reformatorischen Überzeugungen, wie sie sich in Baden-Württemberg verstärkt finden lässt.

Es sollen zunächst ausgewählte Aspekte eines christlichen Menschenbildes aufgezeigt werden. Diese gilt es, in einem zweiten Schritt im Hinblick auf Konsequenzen des gemeinsamen Unterrichts zu untersuchen.

4.1 Wozu die Auseinandersetzung mit Aspekten eines christlichen Menschenbildes?

Würde es nicht genügen, die gemeinsame Unterrichtung aus sich heraus zu begründen? Kann man den Ertrag des gemeinsamen Unterrichts nicht allein mit den unzähligen Ergebnissen der Integrations- und Inklusionsforschung belegen? Oder reichen nicht auch soziale oder humane

Begründungen aus? Braucht es die tatsächlich die Auseinandersetzung mit den Aspekten eines christlichen Menschenbildes?

4.1.1 Gesundheit, Leistung, Rationalität

Drei Aspekte scheinen in unserer Gesellschaft derzeit zentral zu sein: Gesundheit, ökonomische Brauchbarkeit und Rationalität. Diese beeinflussen das gesellschaftliche Zusammenleben in vielen Bereichen. Der Mythos Gesundheit bringe nach Müller-Friese einen hohen Preis mit sich. Alle behinderten und kranken Elemente im Menschen müssten gezeugnet werden, das Leiden und das Leid vom Menschen abgespalten werden. „Von da aus ist der Schritt zu der Überzeugung, nicht die Beeinträchtigung oder Krankheit, sondern der behinderte oder kranke Mensch selbst sei die Störung, die es auf die eine oder andere Weise zu beseitigen gelte, nicht mehr sehr groß.“²¹² Wenn der Wert eines Menschen von seiner „industrielle[n] Brauchbarkeit“²¹³ abhängig gemacht wird, werden all diejenigen ausgeschlossen, „die noch nicht, nicht mehr oder nie nach dem Maßstab der Produktivität der ‚Gesunden‘ arbeiten können“²¹⁴. Reduzierungen des Menschen, wonach eine Person – definiert nach dem Bioethiker Peter Singer – „ein denkendes, intelligentes Wesen, das Vernunft und Reflexion besitzt und sich als sich selbst denken kann, als dasselbe denkende Seiende in verschiedenen Zeiten und verschiedenen Orten“²¹⁵ ist, gehören ebenso in unsere Gesellschaft. Menschen, die diese Eigenschaften nicht aufweisen können, verlieren ihren Anspruch auf Recht und Schutz des Lebens.²¹⁶

Findet eine solche dreifache Reduktion des Menschen konsequent statt, sind die Folgen drastisch und weitreichend. Nur, wer gesund sowie leistungsfähig ist und seine geistigen Fähigkeiten belegen kann, bekommt ein Lebensrecht zugesichert. Das Personsein gilt dann nicht mehr grundsätzlich und bedingungslos für jeden Menschen, womit es zu einer Grenzziehung zwischen lebenswertem und lebensunwertem Leben kommt. Sterilisationen, Abtreibungen – „tödliches Mitleid“²¹⁷ – und Isolation sind Folgen eines solchen Menschenbildes.²¹⁸

In welcher Weise und auf welchem Weg kann sich hier ein „christliches Menschenverständnis“ einbringen? Welche Aspekte hat ein christliches Menschenbild entgegenzusetzen oder hinzuzufügen?

²¹² s. Müller-Friese 1996, S. 63 f.

²¹³ s. Dörner, K. (1989): Tödliches Mitleid: Zur Frage der Unverträglichkeit des Lebens, oder: die soziale Frage: Entstehung, Medizinisierung, NS-Lösung heute und morgen. Mit einem Beitrag von Fredi Saal. 2. Auflage. Gütersloh. S. 21; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 68

²¹⁴ s. Heimbrock, H.-G. (1986): Pädagogische Diakonie. Beiträge zu einem vergessenen Grenzfall. Neukirchen-Vluyn. S. 33; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 71

²¹⁵ s. Singer, P. (1984): Praktische Ethik. Stuttgart. S. 106; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 77

²¹⁶ vgl. Müller-Friese 1996, S. 57, 63, 68 ff.

²¹⁷ s. Dörner 1989; zit. nach Müller-Friese 1996

²¹⁸ vgl. Müller-Friese 1996, S. 80

4.1.2 Herausforderungen an ein christliches Menschenbild

Anspruch und Wirklichkeit klaffen auch im Christentum oft weit auseinander. Dies zeigt sich nicht nur in der „exklusive[n] schwarze[n] Theologie“²¹⁹. Indem sich die protestantische Theologie lange Zeit auf den sittlich- religiösen Bereich zurückgezogen hat, hat sie zu der derzeitigen Hoch- und Überschätzung gesellschaftlicher Werte wie Gesundheit, Leistung und Rationalität beigetragen. Somit hat die Theologie bis heute Anteil an Diskriminierung und Ausgrenzung, welche sich im „Sozialrassismus in Theologie und Kirche“²²⁰ widerspiegeln. So müssen sich Theologie und die Kirchen nun vorwerfen lassen, ihre kritische Rolle vernachlässigt zu haben und durch ihre Wirkungsgeschichte und Sprachlosigkeit die Ausgrenzung und Isolation von Menschen mit Behinderungen unterstützt zu haben. Christliche Grundmotive wie Hilfe, Barmherzigkeit und Zuwendung zu den Schwachen hätten dazu geführt, dass die widersprüchliche Rolle des „Lückenfüller[s] für staatliche Sozialhilfe“²²¹ eingenommen wurde. Indem so gesellschaftlich verursachtes Leid gelindert wird, werden zugleich die Gesellschaft und ihr Gewissen entlastet.²²²

Die Reduzierung des Menschen auf einen Wert, der sich an Gesundheit, Leistung und Rationalität festmacht, wird zur Herausforderung für die Theologie. Der ganze Mensch muss wieder in den Blick genommen werden, Normensysteme hinterfragt und der Normalitätsbegriff „in Übereinstimmung gebracht werden mit den Menschen“²²³. Dazu gehört ein anderes Verständnis von Glück und Lebenswert zu schaffen, um die „Bereitschaft und Fähigkeit und Kraft, mit den Begrenzungen und Störungen zu leben“²²⁴ zu fördern und dabei die „Vielfalt von Lebensmöglichkeiten zu erkennen“²²⁵.

²¹⁹

s. Schweiker 2009, S. 13

Als Beispiele einer „exklusiven schwarzen“ Geschichte der Theologie im Sinne der Aussonderung bis Tötung von Menschen mit Behinderungen können die Legende vom Wechselbalg, welche Luther in seinen Tischreden vom 20.04.1539 bestätigte, sowie das vielerorts Nichteinschreiten bei der Euthanasie im Dritten Reich gelten.

Ein Überblick bei Biewer 2009, S. 22 ff.;

vertiefende Literatur: Klee, Ernst (Hrsg.) (2001): Dokumente zur ‚Euthanasie‘. 5.Aufl. Frankfurt: Fischer (Erstausgabe 1985).;

Klee, Ernst (2001): ‚Euthanasie‘ im NS-Staat. Die ‚Vernichtung lebensunwerten Lebens‘. 10.Aufl. Frankfurt: Fischer (Erstausgabe 1983).;

Müller, C.-R.; Siemen, H.-L. (1991): Warum sie sterben mussten. Leidensweg und Vernichtung von Behinderten aus den Neuendettelsauer Pflegeanstalten im „Dritten Reich“. Neustadt/Aisch: Degener.

²²⁰

s. Bach, U. (1991): Getrenntes wird versöhnt. Wider den Sozialrassismus in Theologie und Kirche.

Neukirchen-Vluyn.; nach Müller-Friese 1996

²²¹

s. Müller-Friese 1996, S. 75

²²²

vgl. Müller-Friese 1996, S. 60, 75, 147

²²³

s. Dörner, K.: Aufgaben diakonischer Ethik. Die Wende von der Professionalität zur Kompetenz aller Betroffenen. In: Schibilsky, M. (Hrsg.): Kursbuch. S. 51; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 82

²²⁴

s. Grewel, H. (1990): Leben mit Beeinträchtigungen. Wider die Drohungen mit der Menschenwürde.

In: Geistige Behinderung 4/1990. S. 339; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 83

²²⁵

s. Müller-Friese 1996, S. 83

4.1.3 Zwischenfazit: Wozu die Auseinandersetzung mit Aspekten eines christlichen Menschenbildes?

Die Gefahr der Reduzierung des Wert des Menschen – wie sie sich in der Vergangenheit gezeigt hat – ist gegenwärtig erneut (oder noch?) wahrzunehmen. Dies fordert dazu auf, sich damit auseinander zu setzen, sich mit dem Bild des Menschen auseinander zu setzen: Wer oder was ist der Mensch? Was macht einen Menschen zum Menschen? Ab wann ist der Mensch ein Mensch?

So ist auch oder gerade die christliche Theologie aufgefordert, ihren Standpunkt darzulegen, zu begründen und entsprechend zu handeln. Die Begründung des Menschen, seine schöpferische Bestimmung und die Wahrnehmung des ganzen Menschen sind gefragt, um einer Verkürzung entgegenzuwirken.

„Die Süße und die Schönheit des Lebens liegt nicht am Ende, im vollkommenen Gelingen und in der Ganzheit. Das Leben ist endlich, nicht nur in dem Sinn, dass wir sterben müssen. Die Endlichkeit liegt im Leben selber, im begrenzten Glück, im begrenzten Gelingen, in der begrenzten Ausgefülltheit.“²²⁶

4.2 Das christliche Gottesbild als Fundament des Menschenbildes

Das christliche Menschenbild kann ohne das ihm zugrunde liegende Gottesbild nicht umschrieben werden. Der Glaube an den christlichen Gott prägt und begründet das Verständnis dessen, wer der Mensch ist, was er wert ist. Auch hier gilt: Gott lässt sich – noch viel weniger als der Mensch – auf ein paar Worte beschränken. Vor der Darstellung von Aspekten eines christlichen Menschenbildes – welche ein gewisses Gottesbild widerspiegeln – soll versucht werden, das Wesentliche des christlichen Gottesverständnisses zu umreißen.

4.2.1 Annäherung an den christlichen Gott

„Gott ist Liebe.“ (I Joh 4,8 und 16). Diese Aussage bringt „das Wesentliche des christlichen Gottesverständnisses“²²⁷ zum Ausdruck. Sie spiegelt sich in vielen biblischen, kirchlichen und theologischen Aussagen über Gott wider. Der christliche Glaube bezieht sich somit auf einen Gott, dessen Wesen Liebe ist. Diesem Gott werden die Eigenschaften der Liebe, Güte, Allmacht und Allwissenheit zugeordnet. Die inhaltliche Seite dieses Ausdrucks wird durch die Person und das Werk Jesu Christi, durch den sich Gott nach christlichem Verständnis offenbart hat, bestärkt.²²⁸

4.2.2 Jesus Christus

Der christliche Gott zeigt sich, sein Wesen, seine Liebe, indem er durch Jesus Christus wirkt. „Gott offenbart sich in Christus, in ihm macht er sich erkennbar und anschaulich.“²²⁹ Das wahre Wesen Gottes wird durch Jesus Christus ans Licht gebracht, das Sichtbarwerden „des unsichtbaren Gottes“ (Kol 1,15) ermöglicht.²³⁰ Jesus Christus gilt als „das“ Ebenbild Gottes. Damit wird die Vorstellung der Gottebenbildlichkeit – auf welche im Folgenden noch eingegangen werden soll – im Neuen Testament in Beziehung zu Christus gesetzt.²³¹

Dem liegt ein Verständnis Jesu Christi zugrunde, welches sich im Chalcedonense²³² widerspiegelt. Jesus Christus ist „Deum vere et hominum vere“, „wahrhaftiger Gott (...) und wahrhaftiger Mensch“²³³. Ohne das wahrhafte Menschsein Jesu aufzuheben, besteht zwischen Gott und Jesus Christus eine Wesenseinheit, indem „Jesus Christus vollkommen bestimmt ist von dem Wesen

²²⁷ s. Härle 2000, S. 236 f.

²²⁸ vgl. ebd., S. 236 ff.; Härle 2000, S. 236 ff. legt diese Aussage – mit den damit verbundenen Missverständnissen – dar, welche im Rahmen dieser Arbeit nicht diskutiert werden kann.

²²⁹ s. Müller-Friese 1996, S. 153

²³⁰ vgl. Härle 2000, S. 345; vgl. Müller-Friese 1996, S. 153

²³¹ vgl. 2 Kor 4,4; Kol 1,15; Hebr 1,3; nach Härle 2000, S. 345.

Der Gedanke der Gottebenbildlichkeit wird im Neuen Testament übernommen, besonders in den paulinischen Briefen finden sich Zitate von Gen 1,27; vgl. Müller-Friese 1996, S. 153

²³² Das Chalcedonense ist das christologische Bekenntnis des Konzils von Chalkedon. Es war das vierte von sieben Ökumenischen Konzilien der Alten Kirche und fand 451 n.Chr. statt. Die dogmatischen Definitionen werden in der katholischen und orthodoxen Kirche als unfehlbar anerkannt, und bieten die Lehrgrundlage in den evangelischen und anglikanischen Kirchen.; vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Konzil_von_Chalcedon

²³³ Formulierung des kleinen Katechismus, zit. nach Härle 2000, S. 343

Gottes, das Liebe ist“²³⁴. „Jesus Christus ist – als Mensch – „ein Spiegel ... des väterlichen Herzens“ Gottes.“²³⁵

4.2.3 Theodizee als Folge des christlichen Gottesbildes

Dem christlichen Gott, welcher sich nach christlicher Überzeugung den Menschen durch die Person Jesu Christi zugewandt hat, werden die Eigenschaften der Liebe, Güte, Allmacht und Allwissenheit zugeordnet. Dies birgt jedoch die Gefahr, diesen unfassbaren, vielfältigen Gott auf eben jene Eigenschaften zu begrenzen. Ein undialektisches Gottesbild, das Gott zum Beispiel „nur lieber Gott“ begreift, schränkt Gott ein. Solch ein Gottesbild gerät besonders bei Erfahrungen von Tod, Leid, Krankheit und Behinderungen ins Wanken. Diese reicht bis zur Infragestellung des gerechten und gütigen Gottes. „Wie kann Gott, dem diese Eigenschaften zugesprochen werden, die Begrenztheit, das Böse und das Leiden in einer Welt zulassen, deren Ursprung und Ziel seine Liebe ist?“²³⁶ Wie kann es einen gütigen Gott geben, wenn es das Leid gibt? Hat er dieses Leid gewollt? „Müßte eine Welt, deren innerer Grund die Liebe ist, nicht anders aussehen?“²³⁷

4.2.3.1 Behinderung und Theodizee

Diesen Fragen wendet sich die „Theodizee“²³⁸ zu. Im Kontext dieser Arbeit wird die Theodizee-Frage im Hinblick auf das Verständnis von Behinderung relevant: Menschen mit Behinderungen erleben ihre Behinderungen nicht zwangsläufig als Leid, „aber durch ihre Behinderung werden sie selbst und die Nichtbehinderten angeregt, sich den Fragen nach Begrenztheit, Endlichkeit, Verletzlichkeit des Lebens durch Gewalt – und also dem Leid – zu stellen“.²³⁹

Die Fragen nach Begrenztheit können dennoch durchaus die Frage aufkommen lassen, weshalb Gott Behinderungen – ebenso wie Krankheit und Schmerz –zulässt. Der Versuch der Beantwortung dieser Frage scheint im ersten Moment einfach. Eine Trennung von Person und Behinderung könnte die Ansicht ermöglichen, den Menschen als von Gott gewollt und geliebt, die Behinderung jedoch als nicht gewollt zu verstehen. Die Vereinfachung, dass jeder Mensch „irgendwie behindert“ ist, reiht sich in diese Lösungsversuche ein. Eine weitere Möglichkeit, mit den Erfahrungen von Leid und Behinderung umzugehen, wäre, Leid und Behinderung als von Gott gewollt und geschickt zu sehen.²⁴⁰

²³⁴ s. Härle 2000, S. 344

²³⁵ s. ebd., S. 246; vgl. ebd., S. 343 ff.

²³⁶ s. Härle 2000, S. 273

²³⁷ s. ebd., S. 439; vgl. Kollmann 2002, S. 144 f.; vgl. Kollmann 2007, S. 93

²³⁸ Der Begriff „Theodizee“ – „Rechtfertigung Gottes“ – wurde durch Gottfried Wilhelm Leibniz Ende des 17. Jahrhunderts geprägt. Er entstand in Anlehnung an Röm 3,4 f. und Ps. 51,6. Zur weiteren Darlegung des Theodizee-Problems sei auf Härle 2000, S. 439 ff. verwiesen.

²³⁹ s. und vgl. Kollmann 2007, S. 109

²⁴⁰ vgl. Ebach 2002, S. 105

Nimmt man die Problematik und die Menschen dahinter ernst, zeigt sich, dass diese vermeintlichen Lösungsversuche in die Irre führen. Behinderungen lassen sich im Konkreten nicht von den Personen trennen, die von ihr betroffen sind. „Was wäre dann dieser abstrakte Mensch unter Ausblendung dieser konkreten und sein gesamtes Leben bestimmenden Bedingungen?“²⁴¹ Eine Reduzierung, dass wir alle behindert sind, kommt einer „zynischen Verwechslung der Tragweite von Lebensdimensionen“²⁴² gleich. Leid und Behinderung zu glorifizieren und sie als von Gott auferlegt zu betrachten, steht niemandem zu. „Es ist etwas ganz anderes, ob jemand in einer schweren Krankheit oder einem anderen Leiden für sich selbst erklärt, eben das als von Gott für ihn bestimmt anzunehmen, oder ob von außen verfügt wird, er oder sie habe das als von Gott geschickt zu akzeptieren.“²⁴³

4.2.3.2 Theodizee und Integration/Inklusion

„Wenn der Glaube an Gott verloren geht, ist eine wesentliche Bedingung für die Integration, die Achtung des Behinderten als Gottes Geschöpf, entfallen.“²⁴⁴ Integratives Engagement kann so nicht mehr durch Bezug auf Gott motiviert werden, „da Gott versagt hat“²⁴⁵. Theodizee kann damit die Integration in Frage stellen. Brauchen Menschen mit und ohne Behinderung überhaupt einen Gott? Können sie sich nicht besser selbst helfen? Braucht es ein vermeintlich christliches Menschenbild, um Integration zu begründen? Die Konsequenz ist die „Entscheidung zwischen integrativer Selbsthilfe ohne Gott oder einer theologisch anders begründeten Integration“.²⁴⁶

²⁴¹ s. ebd., S. 105

²⁴² s. ebd., S. 105

²⁴³ s. ebd., S. 106; vgl. ebd., S. 105 f.

²⁴⁴ s. Kollmann 2007, S. 107

²⁴⁵ s. ebd., S. 107

²⁴⁶ s. Kollmann 2002, S. 145; vgl. ebd., S. 144 f.; vgl. Kollmann 2007, S. 107

4.2.4 Zwischenfazit: Das christliche Gottesbild als Fundament des Menschenschildes

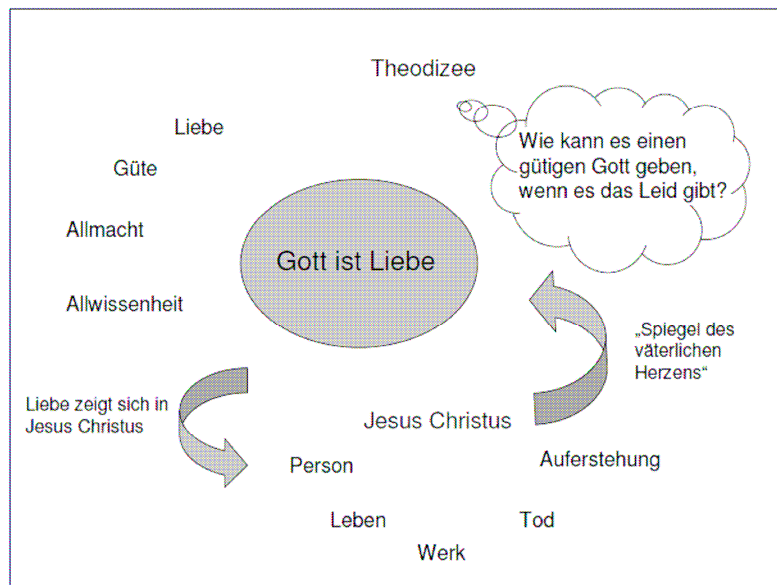


Abbildung: Gott ist Liebe

Gott, dessen Wesen Liebe ist, ist die zentrale Aussage des christlichen Gottesverständnisses (und als solche im Zentrum der Abbildung). Dieses Gottesbild wird durch Jesus Christus – seiner Person und seinem Leben, seinem Werk, seinem Tod am Kreuz und dem Osterereignis – konkretisiert. Zum einen zeigt sich Gottes Liebe zu den Menschen in Jesus Christus, zum anderen verweist dieser auf Gott, macht dessen Liebe anschaulich und greifbar (wie die beiden Pfeile zeigen). Dieses so konkretisierte Bild eines gütigen Gottes ist der Grund für die Möglichkeit der Theodizee: „Wie kann es einen gütigen Gott geben, wenn es das Leid gibt?“

Behinderungen können – ohne sie bedenkenlos mit Leid gleichzusetzen – die Frage nach den Begrenztheiten und der Unvollkommenheit des menschlichen Lebens hervorbringen. Der Glaube an einen liebenden und allmächtigen Gott lässt danach fragen, wie dieser die Begrenztheit und Behinderung des Menschen – welche mit Leid und Schmerz verbunden sein können – zulassen kann. Damit geraten Begründungen für die Integration und Inklusion zunächst ins Wanken. Es muss daher im Folgenden gezeigt werden, welche Aspekte des christlichen Menschenbildes – trotz oder gerade wegen – den Wert eines jeden Menschen beschreiben.

Durch diese Aspekte werden weitere Facetten des christlichen Gottes hindurch scheinen.

4.3 Aspekte eines christlichen Menschenbildes

Von dem Verständnis her, dass Christus das wahre Ebenbild Gottes ist und so dessen Wesen sichtbar macht, können Rückschlüsse auf Gottes Wesen und somit auch auf die Bestimmung des Menschen als Gottes Ebenbild geschlossen werden.²⁴⁷ So wird von Jesus Christus her, in dem sich Gott offenbart hat, durch seine Person, seinem Wirken, seinem Tod und dem Glauben an seine Auferstehung die Gottebenbildlichkeit bestimmt und konkretisiert. Diese stellt die Grundlage für weitere Aspekte eines christlichen Menschenbildes dar. Einige davon sollen genauer betrachtet werden.

4.3.1 Rechtfertigung des Menschen

Ein besonders wichtige Erkenntnis der Reformation ist die bedingungslose Zusage des Wert eines jeden Menschen durch Gott. Luther machte seine „reformatorische Entdeckung“ in Röm 1,17: „Denn darin wird offenbart die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt, welche kommt aus Glauben in Glauben, wie geschrieben steht: „Der Gerechte wird aus Glauben leben.““ Das Evangelium, die frohe Botschaft, handele nicht „von Gottes heiliger Rechtforderung, sondern von seiner vergebenden Rechtmachung“²⁴⁸. Indem sich Gott erniedrigt und opfert – durch das Kreuz Christi – führt Gott den Menschen zum Heil. Dieser „gnädige Gott“, der sich selbst gibt, muss „nicht erobert, sondern empfangen werden“²⁴⁹. Der Mensch findet und empfängt sein Heil durch Jesus Christus – „solus Christus“. Das Heil erhält der Mensch nicht, indem er Taten vollbringen muss, sondern „allein durch die Gnade Gottes“ (sola gratia), die er „allein im Glauben“ (sola fide) empfängt. Der Mensch wird also gerecht „ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben“ (Röm 3, 28).²⁵⁰

Dies bedeutet eine Abgrenzung zu der oben angesprochenen, an Leistungs- und Arbeitskraft orientierten, Gesellschaft. Nach der Rechtfertigungslehre ist der Mensch etwas wert, ohne Werke zu vollbringen. Allerdings fordern die empfangene Gnade und Liebe Gottes zu Taten am Nächsten auf.

Dieses Verständnis steht jedoch in Verbindung zur Gottebenbildlichkeit und stellt eine Ergänzung derselben dar.

²⁴⁷ vgl. ÖRK 2003, S. 7

²⁴⁸ s. Moeller 2004, S. 227

²⁴⁹ s. ebd., S. 228

²⁵⁰ vgl. ebd., S. 224 ff.; vgl. Schneider 2004, S. 243

4.3.2 Gottebenbildlichkeit

„Gott schuf die Menschen zu seinem Bilde? – Ich jedenfalls fühle mich als Spastiker als eine Schöpfung Gottes – und zumindest die Christen sollten es auch tun!“²⁵¹

Bei der Beschäftigung mit Aspekten eines „christlichen Menschenbildes“ taucht der Begriff der Gottebenbildlichkeit²⁵² immer wieder auf. Die Erschaffung und Bestimmung des Menschen zum Ebenbild Gottes gilt als die entscheidende theologische Aussage über den Menschen, als das „Grunddatum theologischer Anthropologie“²⁵³. Diese unterscheidet den Menschen von anderen Geschöpfen, stellt den Menschen aber zugleich in einen Zusammenhang mit ihnen.²⁵⁴

Diese schöpfungsmäßige Bestimmung setzt den Menschen vor allem in Beziehung zu Gott. Gottes schöpferisches Handeln am Menschen begründet die menschliche Personalität. Der Schöpfungsakt Gottes ermöglicht „ein Geschehen zwischen Gott und Mensch“²⁵⁵, der Mensch wird zum Gegenüber und Dialogpartner Gottes. Die Gottebenbildlichkeit wird so zu einer dialogischen Beziehung. „Der Eine ist angewiesen auf Kommunikation und Kooperation mit der Anderen.“²⁵⁶

Ebenbild Gottes zu sein ist nicht nur Geschenk, sondern auch Aufgabe. Es verdeutlicht die Möglichkeit, so werden zu können, wie Gott es will. Jeder hat dabei etwas Einzigartiges beizutragen und sollte deshalb als Gabe Gottes angesehen werden.²⁵⁷

*„Und Gott sprach: Lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei (...). Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn; und schuf sie als Mann und Frau. Und Gott sah an alles, was er gemacht hatte, und siehe, es war sehr gut.“
(Gen. 1, 26a.27.31a)²⁵⁸*

4.3.2.1 Erläuterungen der Gottebenbildlichkeit

Mit der Einbettung der Vorstellung der Gottebenbildlichkeit in die Entstehungskontexte und der Auslegungsgeschichte der Gottebenbildlichkeit wird die Grundlage für alle weiteren Aussagen geschaffen.

²⁵¹ s. Saal 1992, S. 236

²⁵² Das Verständnis der Gottebenbildlichkeit ist historisch gebunden, wodurch es aus heutiger Sicht in der Theologiegeschichte auch zu Missverständnissen und Verkürzungen kam.; vgl. Müller-Friese 1996, S. 155 ff.

²⁵³ s. Müller-Friese 1996, S. 155

²⁵⁴ vgl. Härle 200, S. 434; vgl. Müller-Friese 1996, S. 155 ff.

²⁵⁵ s. Müller-Friese 1996, S. 150

²⁵⁶ s. ebd., S. 152; vgl. Härle 200, S. 435; vgl. Müller-Friese 1996, S. 150 ff.

²⁵⁷ Ökumenischer Rat der Kirchen (ÖRK) 2003, S. 11

²⁵⁸ Zur ausführlichen Exegese sei verwiesen auf Schöpfungsbericht der Priesterschrift Westermann, C. (1974): Genesis. 1. Teilband Genesis 1-1. Biblischer Kommentar Altes Testament Band I,1. Neukirchen-Vluyn; nach Müller-Friese 1996

4.3.2.1.1 Biblische Zusammenhänge der Gottebenbildlichkeit

Der Gedanke der Gottebenbildlichkeit wird – durch die Fortführung der Urgeschichte von Adam bis Noah – in das Geschichtswerk eingebettet. So wird die Gottebenbildlichkeit vererbt. „Jeder neu geborene Mensch tritt als Mann oder Frau in die Ebenbildlichkeit ein und wird damit unverfügbar für den Zugriff anderer Menschen.“²⁵⁹ Der Hintergrund der Priesterschrift, welche zur Zeit der Knechtschaft und in Abgrenzung zum babylonischen Schöpfungsmythos entstand, verweist darüber hinaus auf die Bestimmung des Menschen zur Freiheit.²⁶⁰

4.3.2.1.2 Auslegungsgeschichte

Die Beziehung zu Gott wird im Hebräischen durch „zelem“ und „d'mut“ ausgedrückt. „Zelem“ bezeichnet eher das „Standbild oder die Statue mit Bildcharakter“, „d'mut“ „eher das Bild im Sinne des Vergleichbaren und Ähnlichen“.²⁶¹

In der Auslegung der durch „zelem“ und „d'mut“ ausgedrückten Gottebenbildlichkeit des Menschen wurden *zwei verschiedene Sachverhalte* gesehen. Zum einen sei mit der Gottebenbildlichkeit „die (bleibende) geschöpfliche Ausstattung des Menschen mit Vernunft und Willen“²⁶² beziehungsweise „Willensfreiheit“²⁶³ gemeint. Zum anderen bedeute die Ebenbildlichkeit Gottes „die (durch die Sünde verlorene) Entsprechung des Menschen zu Gottes Willen im Zustand der ursprünglichen Vollkommenheit“²⁶⁴ oder die „Begabung mit der göttlichen Gnade“.²⁶⁵

Diese Verkürzungen ermöglichten in der Folge die *Lehre vom Urstand und Fall*. Der Mensch habe demnach seine ursprüngliche Vollkommenheit durch den Sündenfall verloren. Damit bestehe die Urstandsgerechtigkeit nicht mehr. Eine weitere Verkürzung ist die Unterscheidung zwischen leiblichem und seelischem Wesen. Der Leib des Menschen werde als Gott ähnlich, die Seele als Gott gleich verstanden. In der Folge konnte es zur Verbindung der Gottebenbildlichkeit mit der Vernunft kommen: „Der Mensch allein ist es, der mit Sinn und Vernunft begabt ist, und darum Gott zu erkennen vermag“.²⁶⁶

Luther zentriert die schöpfungsmäßige Gottebenbildlichkeit „im *worthaft personalen Gottesbezug*“²⁶⁷. Diese grundlegende Beziehung prägte demnach ursprünglich das Innerste des Menschen. Der Gottesbezug ging mit dem Fall jedoch verloren. Die Ursünde bedeutet das

²⁵⁹ s. Müller-Friese 1996, S. 152

²⁶⁰ vgl. ebd., S. 152 f.

²⁶¹ s. und vgl. Härle 2000, S. 435

²⁶² s. Härle 2000, S. 435

²⁶³ s. Trillhaas, W. (1967): Dogmatik. 2. Auflage. Berlin. S. 208; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 156

²⁶⁴ s. Härle 2000, S. 435

²⁶⁵ s. Trillhaas 1967, S. 208; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 156; vgl. Härle 2000, S. 435; vgl. Müller-Friese 1996, S. 156

²⁶⁶ s. Lactanz, De ira Dei 14; zit. bei Trillhaas 1967, S. 209; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 156;

vgl. Müller-Friese 1996, S. 156

²⁶⁷ s. ebd., S. 156

Verlorengehen aus dem Grundvertrauen, Schrecken und Furcht sind die Folge. Sünde wird so zu der Abspaltung von Gott. Durch Jesus Christus ist der Mensch nicht verloren. Als wahres Ebenbild Gottes lässt er sich auf das verlorene Menschsein ein. Er gewinnt den verlorenen Gottesbezug zurück und stellt ihn wieder her. Im Glauben an Christus können auch die Menschen das Ebenbild Gottes, den personalen Gottesbezug, wieder herstellen.²⁶⁸

Die reformatorische Sicht bildet somit die Grundlage für die neuere Theologie, welche diese Auslegung weiterführt. Exegetisch betrachtet handelt es sich bei den beiden Begriffen „zelem“ und „d'mut“ um eine „wechselseitige Näherbestimmung“²⁶⁹, welche durch Luthers Übersetzung „ein Bild, das uns gleich sei“ (Gen 1,26) zum Ausdruck kommt.²⁷⁰

4.3.2.2 Der personale Gottesbezug

Mit der Gottebenbildlichkeit ist der ganze Mensch, die gesamte „Existenz im Gegenüber und in Beziehung zu Gott“²⁷¹ gemeint. Sie gilt somit als die personale Gottesbeziehung und ist so in dieser präsent. „Diese Bestimmung ist mit dem Dasein des Menschen gegeben, und der Mensch entspricht ihr, indem er in Bundestreue, d.h. in Gerechtigkeit, Gott gegenüber lebt.“²⁷² Der Mensch ist – unter Beachtung des kategorialen Unterschiedes zwischen Mensch und Gott – als „Ebenbild“ „eine gelebte Veranschaulichung, eine Darstellung, ja eine Verwirklichungsform des Wesen Gottes“²⁷³. Damit ist nicht nur Etwas am Menschen Ebenbild Gottes, sondern der Mensch „[existiert] in seiner leib-seelischen Ganzheit in einer Beziehung zu Gott und zu seinen Mitmenschen“²⁷⁴. Diese Beziehung entspricht dem Wesen Gottes und hat so den „Charakter der Liebe“. Damit gilt die „dem Menschen zugesagte, zuge dachte und zugemutete Bestimmung zur Liebe“²⁷⁵ unverbrüchlich und unbedingt. Der Mensch ist „als [Gottes] Gegenüber mit freiem Willen“²⁷⁶ geschaffen. Da diese Bestimmung mit der Erschaffung des Menschen gilt, kann der Mensch diese zwar leugnen und ihr widersprechen, er hat sie aber auch nach dem „Sündenfall“ – entgegen Luthers Auslegung – nicht verloren. Damit wird die Sündhaftigkeit des Menschen durch das Gottverhältnis umfasst.²⁷⁷

Ebenbildlichkeit als der personale Gottesbezug bedeutet den Beginn und das Ziel einer Geschichte der Menschen mit Gott. Schöpfung ist damit nichts Abgeschlossenes, sondern der

²⁶⁸ vgl. ebd., S. 156 f.

²⁶⁹ s. Härle 2000, S. 435

²⁷⁰ vgl. ebd., S. 435; vgl. Müller-Friese 1996, S. 157

²⁷¹ s. Härle 2000, S. 435

²⁷² s. ebd., S. 435

²⁷³ s. ebd., S. 436

²⁷⁴ s. ebd., S. 436

²⁷⁵ s. ebd. 436 f.

²⁷⁶ s. Schweiker 2009, S. 8

²⁷⁷ s. Härle 2000, S. 436; vgl. ebd., S. 435 f.; vgl. Müller-Friese 1996, S. 157; vgl. Schweiker 2009, S. 8

„Beginn einer Entwicklung von Dynamik und Bewegung“. Menschsein bedeutet in dieser Dynamik den Weg „zwischen Schöpfung und Auferweckung der Toten“.²⁷⁸

4.3.2.2.1 *Der Mensch als Antwortender*

Der Mensch wird Person, indem er von Gott als dessen Ebenbild erschaffen wird und als sein Geschöpf angesprochen wird. Das bedeutet: Jeder Mensch ist – bedingungslos – Person und somit „als Individuum und als Gattung und als [Gottes] geschöpfliches Gegenüber zur Gemeinschaft mit ihm berufen (...)“²⁷⁹. Der Mensch ist damit zugleich in Freiheit gestellt. Das Wesen des Menschen ist – dies kommt besonders in der dialektischen Theologie zum Tragen – „antwortendes, responsorisches, ‚antwortliches‘, ver-antwortliches Sein“²⁸⁰. Der Mensch ist „von Gott anzuredendes Du, aber auch als [sic!, Anm. C.G.] Gott verantwortliches Ich“²⁸¹. Die Gottesbeziehung ist also von Gott gelegt, der Mensch selbst ist frei, zu antworten.²⁸²

4.3.2.2.2 *Bestimmung des Menschen zur Beziehung*

Die Verbindung zu Gott bestimmt und begründet den Menschen. Der Mensch ist zur Beziehung, zur Gemeinschaft mit anderen Menschen, bestimmt. Die Menschen stehen von Anfang an in Beziehung zueinander und sind dazu bestimmt, „sich zu ergänzen, zu lieben und Freude aneinander zu gewinnen“²⁸³. Die Beziehung zu einem Partner, einer Partnerin beschreibt den Menschen, er gewinnt darin Selbstbewusstsein und Erfüllung. Dieses „Im Anfang war die Beziehung“²⁸⁴ wirkt sich auf das Menschsein und auf das Verständnis des Menschen aus.²⁸⁵

Buber beschreibt dieses Verhältnis folgendermaßen: „*Der Mensch wird am Du zum Ich*“²⁸⁶. Dieses „Du“ ist zum einen Gott, der den Menschen begründet. Dies bildet den Grund für Ich- Du Beziehungen zwischen Menschen. „Die verlängerten Linien der Beziehungen schneiden sich im ewigen Du.“²⁸⁷ Somit gilt andererseits das „Du“ auch für andere Menschen. So wird der Mensch durch Gott begründet und entwickelt nur im Kontakt zur Umwelt und in Beziehungen ein Selbstbewusstsein. Denn erst „im Wechsel klärt sich, von Mal zu Mal wachsend, das Bewußtsein

²⁷⁸ s. und vgl. Müller-Friese 1996, S. 157

²⁷⁹ s. Jüngel, E. / Dalferth, I.U. (1981): Person und Gottebenbildlichkeit. In: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. Band 24. Breiburg; Basel; Wien. S. 87; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 158

²⁸⁰ s. Brunner, E. (1965): Der Mensch im Widerspruch. Die christliche Lehre vom wahren und vom wirklichen Menschen. 4. Auflage. Zürich; Stuttgart. S. 100; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 157

²⁸¹ s. Barth, K. (1969): KD III, 1. Die kirchliche Dogmatik. Dritter Band: Die Lehre von der Schöpfung. Erster Teil. 3. Auflage. Zürich. S. 222; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 157

²⁸² vgl. Müller-Friese 1996, S. 157 f.

²⁸³ s. ebd., S. 163

²⁸⁴ s. Sölle, D. (1985): Lieben und arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung. Stuttgart. S. 49; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 164

²⁸⁵ vgl. Müller-Friese 1996, S. 163 f.

²⁸⁶ s. Buber, M. (1962): Ich und Du. In: Ders. (1962): Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. München; Heidelberg. S. 97; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 164

²⁸⁷ s. ebd., S. 128; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 165

des gleichbleibenden Partners, das Ichbewußtsein²⁸⁸. So spiegelt sich in der Beziehung des Du zum Ich die Individualität des einzelnen Menschen. „Nicht durch ein Verhältnis zu einem Selbst, sondern nur durch ein Verhältnis zu einem anderen Selbst kann der Mensch ganz werden.“²⁸⁹

Dem Individuum liegt also eine *Wechselwirkung zu anderen Individuen* zugrunde. Über diese Wechselseitigkeit vollzieht sich die Selbstorganisation des Menschen – in Entwicklungs-, Aneignungs- und Lernprozessen. Der Mensch kann also nicht losgelöst von anderen Menschen betrachtet werden. „Das Einzelne ist stets nur im Zusammenhang mit dem Allgemeinen zu denken, gleichwohl ist das Allgemeine immer nur existent im Einzelnen wie durch das Einzelne.“²⁹⁰ Das bedeutet, „das abstrakt- isolierte, von allen Bindungen freigeschaltete Einzel- Ich, das in freier Selbstbestimmung tun und lassen kann, was ihm gefällt, ist eine Fiktion“²⁹¹. Jeder Mensch ist Mitmensch. Die Menschen untereinander sind in Geschwisterschaft aneinander gebunden. „Alle können mit ihren Gaben und Besonderheiten zum Gelingen auch des gesellschaftlichen Ganzen beitragen.“²⁹²

4.3.2.3 Gottebenbildlichkeit und die Würde des Menschen

Aus der Gottebenbildlichkeit eines jeden Menschen folgt die unantastbare Würde des Menschen. „Ebenbild sein bedeutet, auf den Schöpfer bezogen und mit ihm in Verbindung zu sein.“²⁹³ Daraus folgen „die grundlegende Gleichheit, die Unverfügbarkeit und die Würde allen menschlichen Lebens“.²⁹⁴

Die Schaffung des Menschen zum Ebenbild Gottes, die Gottebenbildlichkeit, bedeutet nach Nipkow „eine demokratische Angleichung nach oben im Namen der Menschenwürde aller“²⁹⁵. Jeder Mensch, mit oder ohne Behinderung und jeder mit seinen unterschiedlichen Begabungen, hat ethisch gesprochen denselben „Wert“, psychologisch dieselben oder vergleichbaren „Kompetenzen“ und ontologisch gesprochen dasselbe menschliche „Wesen“²⁹⁶. Da alle Menschen als Gottes Ebenbild geschaffen sind, sind sie gleich wertvoll. Der gleiche göttliche Ursprung begründet diese Gleichwertigkeit. „Wird dieses Glaubensverständnis von Menschen innerlich nachvollzogen und als Grundhaltung geteilt, nehmen sie sich selbst als ein Kind Gottes wahr und jede bzw. jeden andere/n als Schwester und Bruder – und seien sie noch so verschieden“.²⁹⁷

²⁸⁸ s. ebd., S. 97; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 164

²⁸⁹ s. Buber, M. (1982): Das Problem des Menschen. Heidelberg. S. 102; zit. nach Lanwer 2001, S. 68; vgl. Lanwer 2001, S. 67 ff.; vgl. Müller-Friese 1996, S. 164 f.

²⁹⁰ s. Lanwer 2001, S. 65

²⁹¹ s. Grewel 2002, S. 71

²⁹² s. ebd., S. 72; vgl. ebd., S. 71 f.; vgl. Lanwer 2001, S. 65, 69

²⁹³ s. Müller-Friese 1996, S. 158

²⁹⁴ s. ebd., S. 158; vgl. ebd., S. 158 f.

²⁹⁵ s. Nipkow 2005, S. 123

²⁹⁶ s. ebd., S. 123

²⁹⁷ s. und vgl. Schweiker 2009, S. 9; vgl. Nipkow 2009, S. 123

4.3.2.3.1 Weitere Begründungen der Menschenwürde

Neben der Begründung der Menschenwürde durch den Gedanken der Gottebenbildlichkeit kann die Würde des Menschen auch säkular „aus dem Gedanken einer „Menschheit“, die alle Individuen und sozialen Gruppen umgreift und darum jede Verletzung eines Menschen als Verletzung „des“ Menschen (der Menschheit) wahrnehmen muss“²⁹⁸ begründet werden.²⁹⁹

Nach christlichem Verständnis sind die Würde eines Menschen und sein Wert „*fremdbestimmt*“. „[P]rimär ist es Gott selber, der sich zum Menschen in eine Beziehung setzt“³⁰⁰. Die Relation zwischen Gott und Mensch geht nicht vom Menschen, sondern von Gott aus. Diese von Gott konstituierte Beziehung bedeutet, „daß Gott mit dem Personkern jedes, auch des ‚unmündigsten‘ Menschen kommuniziert, (...) den Menschen da noch versteht, wo dieser sich selber nicht mehr oder noch nicht versteht“³⁰¹. Der Mensch ist somit nicht durch abstrakte Fähigkeiten – wie Denken und Fühlen – definiert, sondern als „stets vor dem Angesicht seines Gottes Existierender“. „Die Achtung, die ihm gebührt, gilt ihm daher als der konkreten, von Gott angeredeten und zusammen mit allen anderen Menschen in eine Geschichte mit Gott berufenen Person. (...) Sie gilt ihm ohne Rücksicht auf jeglichen äußeren oder inneren Wert, den er an sich oder in der menschlichen Gesellschaft haben mag“³⁰². Das bedeutet: Die Schöpfung ist unteilbar. „Es gibt nicht weniger oder mehr Gottebenbildlichkeit.“³⁰³ Sie gilt für jeden und für den ganzen Menschen.³⁰⁴

4.3.2.3.2 Unteilbare Menschenwürde

Würde ist unteilbar. Sie ist kein Wert, den ein Mensch sich zumessen kann oder ihm von anderen zugesprochen werden kann aufgrund vorzeigbarer Ausstattungsmerkmale und Fähigkeiten. Würde wird nicht „mit dem Nachweis hinreichender Funktionstüchtigkeit“ erworben oder muss „im Falle schwerwiegender Schädigung wieder ab[ge]geben“ werden. „Sie gilt für alle Phasen und Gestaltungen eines Menschenlebens“.³⁰⁵

Diese Würde hat die Selbstbestimmung als Schutzrecht – nicht Anspruchsrecht – zur Konsequenz. Sie bezieht sich auf jeden einzelnen Menschen. Selbstbestimmung bedeutet so auch immer „Schutz eines Menschen vor Übergriffen auf sein Leben, besonders den Schutz des Lebens kranker und behinderter Menschen“³⁰⁶. Diese Selbstbestimmung kann als Menschenrecht nicht

²⁹⁸

s. ebd., S. 71

²⁹⁹

vgl. ebd., S. 71

³⁰⁰

s. Ott, H. (1980): Menschsein und Menschenwürde des geistig Behinderten. In: Theologie practica 15/1980. S. 307; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 160

³⁰¹

s. ebd., S. 308 f.; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 160

³⁰²

s. Jüngel / Dalferth 1981, S. 85; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 159

³⁰³

s. Nipkow 2005, S. 125

³⁰⁴

vgl. Müller-Friese 1996, S. 158 ff.; Nipkow 2005, S. 125

³⁰⁵

s. und vgl. Grewel 2002, S. 71

³⁰⁶

s. Müller-Friese 1996, S. 159

eingeklagt werden (Anspruchsrecht), sondern „als ein ‚Protest‘ gegen die Nichtigkeit des Menschen“³⁰⁷ gedeutet werden. Gottebenbildlichkeit wird somit ein „kritischer Maßstab gegenüber anderen Entwürfen von Menschsein“.³⁰⁸

Die Würde des Menschen ist unteilbar auf den ganzen Menschen bezogen. „Vom ersten Augenblick seines Reifens bis zu seinem letzten (...) Atemzug hat er darum Anspruch auf den Schutz der Menschenrechte und der Menschenwürde.“³⁰⁹

4.3.1.4 Gottebenbildlichkeit und Vielfalt

Der vielfältige Gott begründet die Vielfältigkeit des Menschen. Diese Vielfalt Gottes und des Menschen soll umrissen werden.

4.3.1.4.1 „Gott ist die bunte Vielfalt für mich“³¹⁰

Gott selbst ist vielfältig. Dies zeichnet sich in den vielen Namen und Bezeichnungen Gottes sowie den zahlreichen Gottesbildern ab. Deutlich wird diese Vielfalt überdies im Glaubensbekenntnis, das „Gott in der trinitarischen Einheit als Vater, Sohn und Heiligen Geist“³¹¹ erfasst. Gott „trägt die Differenz bereits in sich selbst“³¹². Aufgrund derselben göttlichen Abstammung, der Schaffung durch einen Gott, sind Menschen homogen, „gleichen Ursprungs“. Durch den dreifaltigen göttlichen Ursprung begründet, ist der Mensch jedoch gleichzeitig heterogen, „verschiedenen Ursprungs“³¹³. Der Mensch als Ebenbild Gottes ist wie der vielfältige Gott vielfältig geschaffen. Diese Unterschiedlichkeit der Menschen als Ebenbild Gottes ist auch im Schöpfungsbericht ablesbar, indem der Mensch als Mann und Frau geschaffen wird.³¹⁴

4.3.2.4.2 Vielfalt des Menschen

Beispielsweise in Geschlecht, Herkunft, Gestalt, Begabung oder in der je eigenen Lebensgeschichte und Gottesbeziehung zeigt sich die Vielfalt des Menschen. Diese Verschiedenheit und Einzigartigkeit jedes Menschen ist theologisch betrachtet kein zufälliges Phänomen, sondern „von Gott gewollt und mit einer persönlichen Liebesbeziehung verbunden“³¹⁵. Diese von Gott gewollte und bejahte Einzigartigkeit spiegelt sich beispielsweise auch in verschiedenen Psalmen und Perikopen³¹⁶ wider.³¹⁷

³⁰⁷ s. Theißen, G. (1990): Die Legitimitätskrise des Helfens und der barmherzigen Samariter. Ein Versuch, die Bibel diakonisch zu lesen. In: Röckle, G. (1990) (Hrsg.): Sendung – Dienst – Leistung: Versuche einer theologischen Orientierung. Neukirchen-Vluyn. S. 68; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 159

³⁰⁸ s. Müller-Friese 1996, S. 160; vgl. ebd., S. 59 f.

³⁰⁹ s. und vgl. Grewel 2002, S. 72

³¹⁰ vgl. Anderssohn 2007

³¹¹ s. Schweiker 2009, S. 9

³¹² s. ebd., S. 6

³¹³ s. ebd., S. 6

³¹⁴ s. ebd., S. 6 f.

³¹⁵ s. ebd., S. 7

³¹⁶ z.B. Jer 15,16; Jes 43,1; Ps. 139,13; Mt 5,45; Apg 14,17; Lk 15

³¹⁷ vgl. Schweiker 2009, S. 7

Die Verschiedenheit des Menschen findet sich im Unterschied von Mensch zu Mensch, *inter-personal*, sowie in den vielfältigen Facetten eines einzelnen Menschen, *intra-personal*, wieder.

Die Vielfalt im einzelnen Individuum bezeichnet „die unterschiedlichen Potenziale von Begrenzung und Befähigung oder von Behinderung und Begabung in jedem Menschen“³¹⁸. So gewährt Gott jedem Menschen „durch die Kraft des Heiligen Geistes Anteil an seiner Fülle (1Kor 12)“³¹⁹, indem er ihn vielfältig begabt. Diese Gaben stammen von einem Geist (1Kor 12,4f.) ab und sind daher gleichwertig anzusehen. Der einzelne Mensch ist vielfältig begabt und unterschiedliche Menschen haben unterschiedliche Begabungen. Diese Vielgestaltigkeit wirkt sich so auch auf das Zusammenleben von Menschen aus.³²⁰

Der Mensch ist in seiner Vielgestaltigkeit nicht reduzierbar auf seine Rationalität. Entgegen einer Wertigkeit in Abhängigkeit des Menschen von seiner Vernunft ist der Mensch *kein bloßer Verstandesmensch*. Bereichernde Anteile des Menschen wie „Gefühle wie Freude und Traurigkeit, Liebe und Haß, (...) Intuition und lebensgeschichtliche Erinnerung(...)[,] die Bedeutung der Gemeinschaft, des Angewiesenseins auf die Zuwendung der anderen, die Herausforderung, die in der Vielfalt von Menschsein, der Besonderheit und Einmaligkeit jedes einzelnen Individuums liegt, die Fähigkeit, sich mit Grenzen und Leiden auseinander zu setzen“³²¹ gehören ebenso zum vielseitigen Menschen dazu.³²²

4.3.2.5 Unter dem Kreuz

Unter dem Kreuz – Christus als das wahre Ebenbild Gottes lässt sich erniedrigen und kreuzigen – wird die Verletzlichkeit des Menschen deutlich. Der Mensch ist als Ebenbild Gottes zugleich zum Ebenbild des gekreuzigten Gottes bestimmt. Durch Jesus Christus zeigt sich Gott als gekreuzigter Gott. Dieser Gott ist ein geschundener Gott. Er zeigt sich auch im auferstandenen Christus, der „Zeichen deutlicher körperlicher Versehrtheit“³²³ trägt. „Der auferstandene Christus der christlichen Tradition ist ein behinderter Gott.“³²⁴ „Inkarnationstheologisch (und vom gekreuzigten Christus her) gedacht, sind Schwäche und Unvollkommenheit kein Widerspruch“, sondern „wesentlicher Kern“³²⁵ der Gottebenbildlichkeit. Indem Gott sich – in Jesus Christus – selbst erniedrigt, kreuzigen lässt und stirbt, gibt er dem schwachen, gebrechlichen, leidenden Menschen Kraft. (2 Kor 12,9). Gottes „mitleidende Liebe ist seine Stärke“³²⁶ – indem Gott mitleidet, gibt es Beistand und Kraft im Leid.³²⁷

³¹⁸ s. ebd., S. 7

³¹⁹ zit. nach Schweiker 2009, S. 8

³²⁰ vgl. ebd., S. 7 f.

³²¹ s. Müller-Friese 1996, S. 78

³²² vgl. ebd., S. 78

³²³ s. Eiesland 2002, S. 120

³²⁴ s. ebd., S. 120

³²⁵ s. Luther, H. (1992): Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart, S.176, zit. nach Müller-Friese 1996, S. 155

³²⁶ s. Kollmann 2007, S. 111

Die radikalste religiös denkbare *Angleichung nach unten* sei die Solidarisierung Gottes „mit dem leidenden Gottesknecht“. Gott wird „in Jesus selbst ein Behinderter am Kreuz“³²⁸. Diese Angleichung hat eine lange Tradition, indem sie vom Gottesknecht des Deuterjesaja (Kap.53) bis zum Kreuzestod Jesu reicht und so den „spezifisch christlichen Ethos“³²⁹ begründet. „Sie bezeugt als Glaubenserfahrung, dass sich Gott ganz in das Unten begeben hat.“³³⁰

4.3.2.5.1 Unvollkommenheit

Anthropologisch betrachtet haben alle Menschen an derselben „Unvollkommenheit“³³¹ teil. „Unten“ sind alle Menschen in derselben „gemeinsamen Endlichkeit, Hinfälligkeit und Hilfsbedürftigkeit“ und damit Gleichheit. Diese Gleichheit ist im Einzelnen unterschiedlich – so unterschiedlich, wie eben auch die Menschen geschaffen sind. Indem sich damit alle auf derselben unvollkommenen Ebene befinden, gibt es keine Unterscheidung mehr zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Damit werden die Unterschiede auf einer Ebene ausgeglichen, auf der „alle nach unten vergleichbar in derselben Gesamtlage sind“³³².

Als Geschöpf Gottes – und als solches begrenzt, verletzlich, sterblich – muss der Mensch „dem Traum entsagen, mehr als ein Mensch zu sein“³³³.

Zu diesem Menschenbild gehört auch das Verständnis, dass ein Leben ohne Behinderung, Krankheit, Altern, Sterben oder Leid eine Fiktion und Illusion darstellt. Vielmehr gilt: jeder Mensch ist einzigartig und individuell und diese Vielfalt des menschlichen Daseins stellt eine Bereicherung dar. Zugleich enthält das Wort vom Kreuz die Hoffnung, „daß alle Gebrochenheit menschlichen Lebens aufgehoben sein wird in der Herrlichkeit des Herrn“ (2Kor 3,18).³³⁴

³²⁷ vgl. Kollmann 2007, S. 111; vgl. Müller-Friese 151 f., S. 155, 161

³²⁸ s. ebd., S. 126

³²⁹ s. ebd., S. 126

³³⁰ s. ebd., S. 126; vgl. ebd., S. 123 ff.; vgl. Schweiker 2009, S. 9 f.

³³¹ s. Nipkow 2005, S. 123

³³² s. ebd., S. 125

³³³ s. Bach, U. (1983): Kraft in leeren Händen. Die Bibel als Kursbuch. Freiburg im Breisgau. S.28; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 161

³³⁴ vgl. Müller-Friese 1996, S. 85, 155

4.3.1.5 Zwischenfazit: Gottebenbildlichkeit

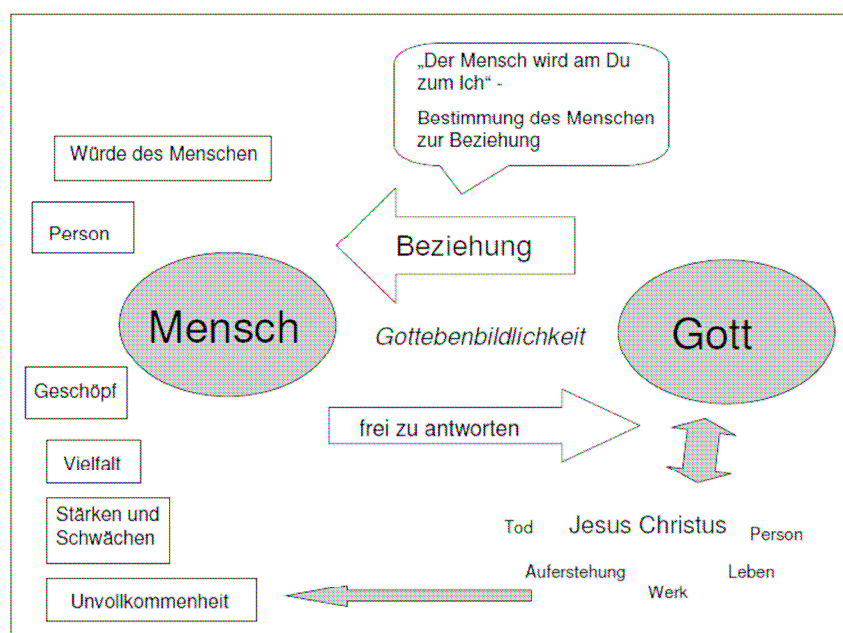


Abbildung: Gottebenbildlichkeit

Der Mensch wird in die Beziehung (großer Pfeil) zu Gott – welcher sich in Jesus Christus offenbart (die wechselseitige Konkretisierung ist in der Abbildung erneut aufgegriffen) – gestellt. Als Ebenbild Gottes ist der Mensch zur Liebe und zu freiem Willen (schmäler heller Pfeil) bestimmt. Dies umfasst die freie Entscheidung, sich auf die Gottesbeziehung einzulassen, bedeutet jedoch auch, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen.

Die Bestimmung zur Beziehung (s. Kasten in der oberen Mitte der Abbildung), welche durch die Gottebenbildlichkeit gegeben ist, stellt den Menschen in die Gemeinschaft mit anderen. Nur in der Beziehung zu anderen Menschen, in der Gemeinschaft und Geschwisterschaft, kann der einzelne Mensch Selbst- und Ich- Bewusstsein entwickeln, nur im Kontakt untereinander kann er Selbstbewusstsein und Identität ausbilden.

Die Gottebenbildlichkeit des Menschen begründet die Würde eines jeden Menschen – macht jeden Menschen zur Person – mit seiner Vielfalt (vgl. Kästchen links in der Abbildung). Diese Vielfalt ist gewollt und bejaht und besteht in jedem Menschen selbst sowie unter den Menschen. Trotz der Verschiedenheit der Menschen sind die Menschen gleichwertig. Diese „Gleichwertigkeit der Ungleichen“³³⁵ wird durch den gleichen Ursprung in Gott konstituiert.

Der Mensch, so vielfältig er von Gott geschaffen ist, bekommt von Gott ein „sehr gut“. Das „tov meod“ meint dabei mit „sehr gut“ nicht vollkommen oder perfekt. Der Mensch ist durchaus

unvollkommen und als Geschöpf (vgl. in der Abbildung links) endlich. Hier wirkt sich der oben dargestellte Aspekt des personalen Gottesbezugs, des Beziehungsaspekts aus. „Gott kann (...) mit dem[,] Menschen so wie er im Einzelnen ist[,] „sehr gut“ etwas anfangen“³³⁶. Der Mensch in seiner Unvollkommenheit wird gewürdigt.³³⁷

4.3.3 Die Bestimmung zur Gemeinschaft

Ein Aspekt des christlichen Menschenbildes, der in Bezug auf den gemeinsamen Unterricht entscheidend erscheint, ist die Bestimmung des Menschen zu Gemeinschaft. Diese ist bereits durch die Gottebenbildlichkeit angesprochen, wird im Folgenden jedoch durch Jesus Christus – durch sein Leben und sein Sterben – konkretisiert.

4.3.3.1 Leben in der Gemeinschaft

Gott hat nach christlichem Verständnis jeden Menschen gleichermaßen zu seinem Bilde geschaffen. Die Bestimmung zur Beziehung bezieht auch und gerade die Menschen ein, die am Rand der Gesellschaft stehen. Der christliche Gott hat eine „Option für die Armen, Schwachen, Geringen und Verachteten“³³⁸. Diese zeigt sich in der Erwählung des Volkes Israel, in der Zuwendung Jesu zu den Ausgestoßenen oder in der Bestimmung vermeintlich Schwacher und Ausgestoßener für wichtige Aufgaben³³⁹. „(...) [W]as töricht ist vor der Welt, das hat Gott erwählt.“³⁴⁰

Das Leben in der Gemeinschaft ist von den Ursprüngen des Christentums her eine Vision. Sie steht der Separation und gegenseitigen Behinderung gegenüber. Bei Jesus von Nazareth gehören Randexistenzen – Leprakranke, Zöllner, Menschen mit Handicaps, Prostituierte – dazu. Kinder – die zu dieser Zeit keine Rechte hatten – werden in die Mitte gestellt (vgl. Mt 18,3). Er überschreitet so Grenzen und überwindet Trennungen. Diese Gemeinschaft wird im Sinnbild des Abendmahls verdeutlicht. In der Gemeinschaft des Abendmahls ist jeder willkommen, „so wie er oder sie ist“.³⁴¹

Die oben bereits dargelegte und begründete Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit bedeutet „soziales Dynamit“³⁴². Dies galt bereits in den frühen Christengemeinden, in denen es bereits Parteibildungen und Spaltungen gab, wie das Beispiel Korinth zeigt. Dies gilt bis heute.³⁴³

³³⁶ s. ebd., S. 8

³³⁷ vgl. ebd., S. 8 ff.

³³⁸ s. Schweiker 2009, S. 12

³³⁹ Beispiele der Zuwendung Gottes zu den „Geringen und Verachteten“: Israel (Dtn 7,6ff.); Mose (Ex 4,10); Gideon (Ri 6,15), Saul (1Sam 9,21), David (1Sam 16,7); Jünger Jesu; vgl. Schweiker 2009, S. 12 f.

³⁴⁰ s. und vgl. Schweiker 2009, S. 12

³⁴¹ s. ebd., S. 11; vgl. ebd., S. 10 f.

³⁴² s. ebd., S. 11

³⁴³ vgl. ebd., S. 11

4.3.3.2 Leib Christi

Das Bild des Leib Christi begründet die Gemeinschaft aller.

4.3.3.2.1 Die Taufe

Die Gemeinde bildet den Leib Christi (1 Kor12,12ff.), der „durch einen Geist zu einem Leib getauft“ (1 Kor12,13) ist. Die Taufe hat damit eine Einheit stiftende Wirkung – alle werden zu „eine[m] in Christus Jesus“ (Gal 3,26f.). Das unterscheidende Denken „mit und ohne“ kann so aufgegeben werden. „Die Gemeinschaft als „Leib“ ist nicht hierarchisch strukturiert, sondern wie ein Kreis auf die Mitte ausgerichtet bzw. auf Christus als das Ganze. Damit haben alle vom Zentrum den gleichen Abstand.“³⁴⁴

Durch die Taufe wird der Mensch „nach dem Bild dessen, der ihn erschaffen hat“³⁴⁵ erneuert. Damit werden die Unterschiede zwischen Menschen aufgehoben, „einzig Christus soll gelten; er ist der Maßstab, von dem her alles zu bestimmen ist“³⁴⁶.

Symbol des Leib Christi ist die Taufe. Sie ist eine „Teilhabegarantie“³⁴⁷, bei der ein Ausgrenzungsverbot mit eingeschlossen ist. „Die Taufe ist unteilbar“³⁴⁸, wie die Gottebenbildlichkeit auch, damit gilt sie für alle. Die Taufe ist das Symbol dafür, dass der einzelne Mensch in die christliche Gemeinschaft aufgenommen wird. Die Aufnahme in die Gemeinschaft der Menschen ist damit jedoch nicht von der Taufe abhängig zu machen. Jeder Mensch, unabhängig seiner Glaubenszugehörigkeit, ist Ebenbild Gottes und gehört als solches bedingungslos, unteilbar in die menschliche Gemeinschaft hinein.³⁴⁹

4.3.3.2.2 Alle sind Glieder eines Leibes

Jedes Glied des Leib Christi ist „unverzichtbar gemeinnützig“³⁵⁰. Jeder bringt seine ganz eigenen Begabungen mit und dient so dem Ganzen. „Die Glieder, die uns am schwächsten erscheinen, sind die nötigsten; und die uns am wenigsten ehrbar erscheinen, die umkleiden wir mit besonderer Ehre“ (1Kor12,22). Nur eines ist ausgeschlossen: Ausgrenzung. „Wenn ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit, und wenn ein Glied geehrt wird, freuen sich alle Glieder mit“ (1Kor12,16). Damit ist jeder Mensch voll und ganz in die Gemeinschaft eingebunden.“³⁵¹

³⁴⁴ s. und vgl. ebd., S. 11

³⁴⁵ s. Müller-Friese 1996, S. 154

³⁴⁶ s. Schweizer, E. (1976): Der Brief an die Kolosser. Evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament. Zürich / Einsiedeln / Köln / Neukirchen-Vluyn. S. 150; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 154

³⁴⁷ s. Schweiker 2009, S. 11

³⁴⁸ s. ebd., S. 11

³⁴⁹ vgl. Müller-Friese 1996, S. 154; vgl. Schweiker 2009, S. 11

³⁵⁰ s. ebd., S. 12

³⁵¹ vgl. ebd., S. 11 f.

Leib Christi meint den ganzen Christus. Jesus selbst wurde misshandelt, verkrüppelt und getötet. In den Leib Christi als Bild der Gemeinschaft sind auch die Teile einbezogen, derer wir uns schämen. Die volle Integration und Anerkennung derjenigen, die ähnliche Verletzungen davon getragen haben, ist so denkbar. Das bedeutet, der ganze Mensch, auch mit den Anteilen, die beschämend sein können, gehört mit dazu.³⁵²

4.3.3.3 Zwischenfazit: Die Bestimmung zur Gemeinschaft

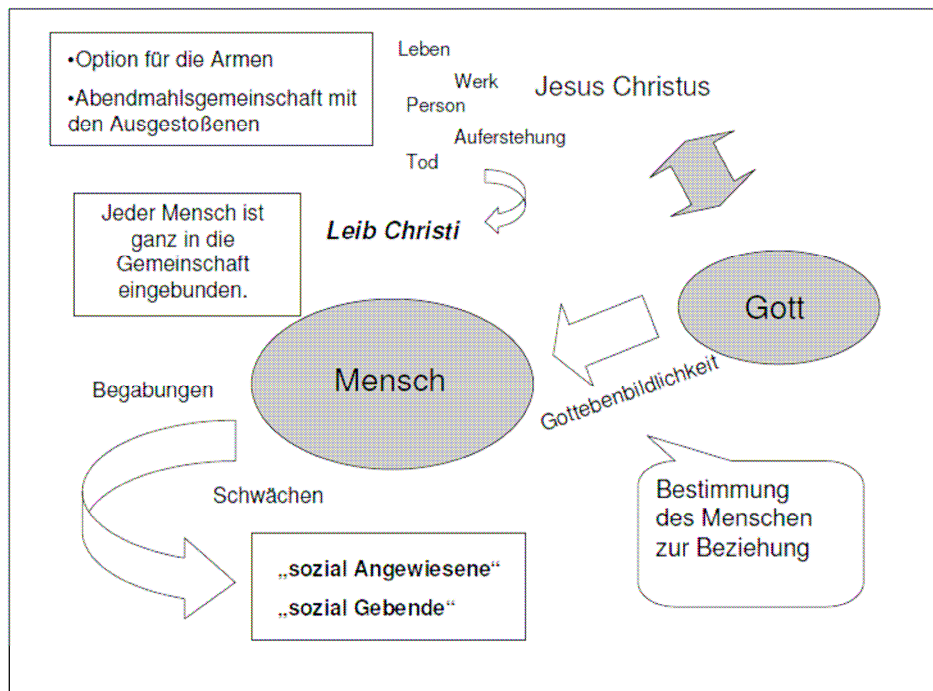


Abbildung: Bestimmung zur Gemeinschaft

Der Mensch ist als Ebenbild Gottes in die Gemeinschaft gestellt (vgl. Kasten rechts unten in der Abbildung). Als Beziehungswesen ist jeder und jede mit seinen und ihren ganz eigenen Stärken und Schwächen auf die anderen angewiesen. Alle sind „sozial Angewiesene“ und „sozial Gebende“³⁵³ (vgl. Kasten unten in der Abbildung) „Christlich normal ist, angewiesen und für andere da zu sein.“³⁵⁴ Wie sich Gott im Gekreuzigten als „der Mensch für andere“ offenbart, so ist unser Verhältnis zu Gott das „Dasein- für- andere“³⁵⁵. Daraus folgt: „Die Kirche ist nur Kirche, wenn sie für andere da ist.“³⁵⁶

Die Begabungen, die der ganzen Gemeinschaft zugute kommen können, sind jedoch nicht losgelöst von den menschlichen Begrenzungen zu betrachten. Die Begrenzungen „sind die

³⁵² vgl. Kirche aller 2003, S. 7

³⁵³ s. ebd., S. 12

³⁵⁴ s. ebd., S. 12

³⁵⁵ s. Bonhoeffer 1944, S. 204

³⁵⁶ s. und vgl. Bonhoeffer 1944, S. 204 f.; vgl. Schweiker 2009, S. 12

Begründung dafür, dass wir einander und Gott brauchen, ungeachtet welchen Namen wir unseren Fähigkeiten geben³⁵⁷. „Gott will uns ganz, er will, dass wir uns vollkommen hingeben, dass wir nichts zurückhalten. Dazu gehört auch unsere Behinderung (unsere Beeinträchtigung).“³⁵⁸ Jeder Mensch, mit seinen Schwächen und Stärken, seinen Behinderungen und Begabungen trägt seinen Teil zur Gemeinschaft bei.³⁵⁹

4.3.4 Hoffnung

Der Mensch ist mit seinen Stärken und Schwächen bejaht. Zum menschlichen Leben gehören Endlichkeit, Krankheiten, Behinderungen, Schmerz, Leid und Tod. Die Geschöpflichkeit des Menschen umfasst auch die „Ausrichtung auf die Zukunft und die Hoffnung auf ein Überschreiten (Transzendieren) der erfahrenen Ambivalenz“³⁶⁰. Leibliches Leben bekommt Erfüllung verheißen und ist zur Vollendung bestimmt. Schöpfung ist so stets in einer Beziehung zur Befreiung.³⁶¹

4.3.4.1 Hoffnung vom Kreuz

Diese Hoffnung geht auch von der Botschaft vom Kreuz und der Auferstehung aus, „dass alle Gebrochenheit menschlichen Lebens aufgehoben sein wird in der Herrlichkeit des Herrn“ (2Kor3,18)³⁶². Gott geht durch Jesus Christus durch den Tod. Doch dieser ist nicht das Ende. Durch das Osterereignis, den Glauben an die Auferstehung Jesu Christi, durchbricht er den Tod und gibt zugleich Hoffnung auf eine bessere Welt.

4.3.4.2 Hoffnung des Reich Gottes

Die „Gleichheit mit der Überwindung von Behinderung wird am Ende der Zeiten erwartet, im kommenden Reich Gottes, und zwar allein als Gottes Werk“³⁶³. Wie der vollendete Mensch aussieht, entzieht sich uns. Das Bild des „neuen Leibes“ (1Kor15,35ff.) ist und bleibt unbestimmt und offen. „Vielleicht ist ja das Stammeln eines Mose dann als Stammeln Poesie, das Hinken Jakobs als Hinken einzig richtiges Gehen, die Runzeln der alten Sara und die sanften Kuhaugen der Lea – nichts als Schönheit.“³⁶⁴

4.3.4.3 Aufforderung zu Gerechtigkeit

Aus dem Glauben an die Gottebenbildlichkeit und der Vision einer zukünftigen Welt folgt – für das Volk Israel und in dieser Tradition für die Christen – die Aufforderung zu Gerechtigkeit.³⁶⁵ Das

³⁵⁷ s. Kirche aller 2003, S. 11

³⁵⁸ s. ebd., S. 12

³⁵⁹ vgl. ebd., S. 11 f.; vgl. Schweiker 2009, S. 12

³⁶⁰ s. Müller-Friese 1996, S. 162

³⁶¹ vgl. ebd., S. 162 f.

³⁶² zit. nach Müller-Friese 1996, S. 155

³⁶³ s. Nipkow 2005, S. 124

³⁶⁴ s. Ebach 2002, S. 102; vgl. ebd., S. 102; vgl. Müller-Friese 1996, S. 163; vgl. Nipkow 2005, S. 124

³⁶⁵ Bsp.: „Die Schädigung von Menschen mit Behinderung wird ohne Einschränkung verurteilt“ (Dtn 27,18; Lev 19,14); vgl. Nipkow 2005, S. 124

bedeutet auch, dass Menschen – unabhängig davon, ob mit oder ohne Behinderungen – auch jetzt schon zu einer solidarischen Gemeinschaft gehören. Diese Aufforderung zu Gerechtigkeit umfasst aus der erfahrenen Liebe heraus, anderen Menschen zu dienen und zu helfen.³⁶⁶

4.3.5 Ein „inkludierendes“ Menschenbild ?

Die bisher angesprochenen Aspekte eines christlichen Menschenbildes sollen nun im Hinblick auf Behinderungen erneut aufgegriffen und konkretisiert werden.

4.3.5.1 Gottebenbildlichkeit gilt allen

Da alle Menschen von Gott „zu seinem Entsprechen“³⁶⁷ geschaffen wurden, gilt die Gottebenbildlichkeit, die personale Gottesbeziehung unabhängig der von Schwächen und Stärken, trotz der vielfältigen Unterschiede zwischen den Menschen. „Es gibt kein Sein des Menschen, das in seinem Sosein aus dem Bereich der Schöpfung Gottes und des Willens Gottes herausdefiniert werden darf.“³⁶⁸ Ein weniger oder mehr Menschsein gibt es nicht. Menschen stehen „wohl gleichberechtigt neben-, niemals aber hierarchisch übereinander“³⁶⁹. Damit ist jeder Mensch – unabhängig von Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat oder Herkunft, Glauben, religiöser oder politischer Anschauung oder Behinderung (vgl. GG 3,3) – gleichwertig.³⁷⁰

Die Gottebenbildlichkeit schließt keinen Menschen aus, sondern schließt – „inkludiert“ – alle Menschen bedingungslos.

4.3.5.2 Geschöpf Gottes

Gott hat den Menschen genau so erschaffen, wie er ist – mit seinen Stärken genauso wie mit seinen Schwächen. Mose wird, trotz Sprachbehinderung, zum Sprachrohr des israelischen Volkes erwählt. Eine Wunderheilung braucht es dazu nicht. In Gottes Antwort auf Moses Frage, wieso er dazu berufen wird, lautet Gen 4,11: „Wer hat dem Menschen einen Mund gegeben, oder wer die Stummen oder Tauben oder Sehenden oder Blinden gemacht? Bin nicht ich es, Adonaj?!“³⁷¹. Menschen mit und ohne sogenannte Behinderung werden in dieser Antwort nebeneinander genannt. „Gott hat Mose zu diesem Auftrag berufen, weder wegen noch trotz, sondern mit seiner Redehemmung“³⁷². Mitleid oder Schonung sind nicht angebracht. Der Mensch wird in seiner Ganzheit gewürdigt.³⁷³

Der Mensch als Geschöpf Gottes, ist nicht vollkommen. Genau so – verletzlich, begrenzt, sterblich – ist er von Gott geschaffen und bejaht.

³⁶⁶ vgl. Nipkow 2005, S. 124

³⁶⁷ s. Ebach 2002, S. 100

³⁶⁸ s. ebd., S. 100

³⁶⁹ s. Müller-Friese 1996, S. 158

³⁷⁰ vgl. Ebach 2002, S. 100; vgl. Müller-Friese 1996, S. 158

³⁷¹ s. Gen 4, 11; zit. nach Ebach 2002, S. 99

³⁷² s. Ebach 2002, S. 99

³⁷³ vgl. ebd., S. 99

4.3.5.3 Der behinderte Gott

Jesus selbst wird bei seiner Hinrichtung behindert: „Man hindert ihn am Sehen, indem man seine Augen verbindet („blinded“; Mk 14,65; Lk 22,64). Seine Gliedmaßen werden angenagelt; er wird dadurch „unbeweglich“ („immobilised“)(Mk 15,24), zugleich „marginalisiert“. Zunächst hat Jesus die Schwächen der Menschheit dadurch beantwortet, dass er sie heilte; aber „finally, he accepts the infirmities of humanity by participating in them.“³⁷⁴ Wie der Gottesknecht bei Jesaja (53,3) war Jesus „der Allerverachtetste und Unwerteste, voller Schmerzen und Krankheit. Er war so verachtet, dass man das Angesicht vor ihm verbarg.“ Indem er so „behindert“ wird, nimmt Jesus Christus die Endlichkeit und Unvollkommenheit des menschlichen Lebens ganz an und akzeptiert diese. Nach christlichem Verständnis durchlebt Gott so in Jesus Christus selbst Leiden und Schwäche.³⁷⁵

Indem Gott – in Jesus Christus – „behindert“ wird, nimmt er Anteil und kann Kraft spenden.

Der christliche, gekreuzigte Gott ist ein „behinderter Gott“. Zu riskieren, diesem „behinderten Gott zu begegnen“, kann bedeuten, zu erkennen, „in welcher Fülle Gott in der Unverwechselbarkeit und Vielfalt um uns herum wahrzunehmen ist.“³⁷⁶ Ebenbild Gottes zu sein, bedeutet also keinesfalls, nicht auch schwach und unvollkommen zu sein. Vom Menschen kann theologisch also nur in seiner Ganzheit gesprochen werden – ohne Leiden, Tod, Schmerzen und Trauer zu verschweigen. Dies gilt in Differenzierung „gegenüber allen idealistischen, bloß humanistischen und biologistischen Menschenbildern“³⁷⁷. Menschsein lässt sich nur ganzheitlich, „in der Ambivalenz von Gesundheit und Krankheit, Begabung und Behinderung, Gelingen und Scheitern, Verdienst und Schuld, Ganzheit und Entfremdung“³⁷⁸ voll beschreiben.³⁷⁹

4.3.5.4 Zwischenfazit: Ein „inkludierendes“ Menschenbild?

In solch einem Gottes- und daraus folgendem Menschenbild hat es keinen Platz für die Vorstellung Krankheit als Strafe Gottes. Genauso wenig ist Platz für Überlegungen, dass Krankheit und Behinderung von Gott nicht gewollt seien. Behinderung und „de[n] Träger von Behinderung“³⁸⁰ zu trennen, würde eine Verkürzung des Menschenbildes bedeuten. Da im konkreten Individuum Menschsein und Krankheit oder Behinderung zusammen gehören, würde so die Einheit der Person nicht mehr gewürdigt. Der individuellen Vielfalt könnte so nicht mehr gerecht werden. Weil die Schöpfung und die Gottebenbildlichkeit unteilbar sind, kann Behinderung weder als „ein

³⁷⁴ s. Nipkow 2005, S. 126 f.; Nipkow bezieht sich auf Hull, J.M. (2001): The Spirituality of Disability. The Christian Heritage as both problem and both potential. In: Lähnemann, J. (Hrsg.): Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen. Hamburg. S. 73-84. zit. nach Nipkow 2005

³⁷⁵ vgl. Nipkow 2005, S. 126 f.

³⁷⁶ s. Eiesland 2002, S. 120

³⁷⁷ s. Bach 1983, S. 28; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 161

³⁷⁸ s. Müller-Friese 1996, S. 161

³⁷⁹ vgl. ebd., S. 161

³⁸⁰ s. Müller-Friese 1996, S. 62

Versagen Gottes im Schöpfungsprozess“ noch als „durch eine negative Macht“³⁸¹ verursacht verstanden werden.³⁸²

Fehlinterpretiert wäre es jedoch, Menschsein nur durch Leiden und Schwäche zu definieren und in Folge Leiden als „Ziel christlichen Lebens“³⁸³ zu beschreiben. Darüber hinaus ist jede „direkte oder indirekte Identifikation von Behinderung mit Leiden“³⁸⁴. Menschen, die eine Behinderung haben, sind in erster Linie Personen. Wie jede andere Person haben sie ihre eigene Biografie. Nur, dass „zu deren einmaliger und unverwechselbarer Biografie eine körperliche oder geistige Einschränkung gehört. Diese Biografie hat positive und negative Anteile, leidvolle und erfüllte Aspekte.“³⁸⁵

Der Mensch ist in seiner Vielfalt und Verschiedenheit „geschaffen, gewollt und gleich geachtet“³⁸⁶. Entgegen den weltlichen Maßstäben, nach denen die Verschiedenheit eine Verschiedenwertigkeit impliziert, ist nach göttlichem Maßstab der Wert eines Menschen nicht von seiner Leistungsfähigkeit, seiner Gesundheit oder Rationalität abhängig.³⁸⁷

4.3.6: Zwischenfazit: Aspekte eines christlichen Menschenbildes

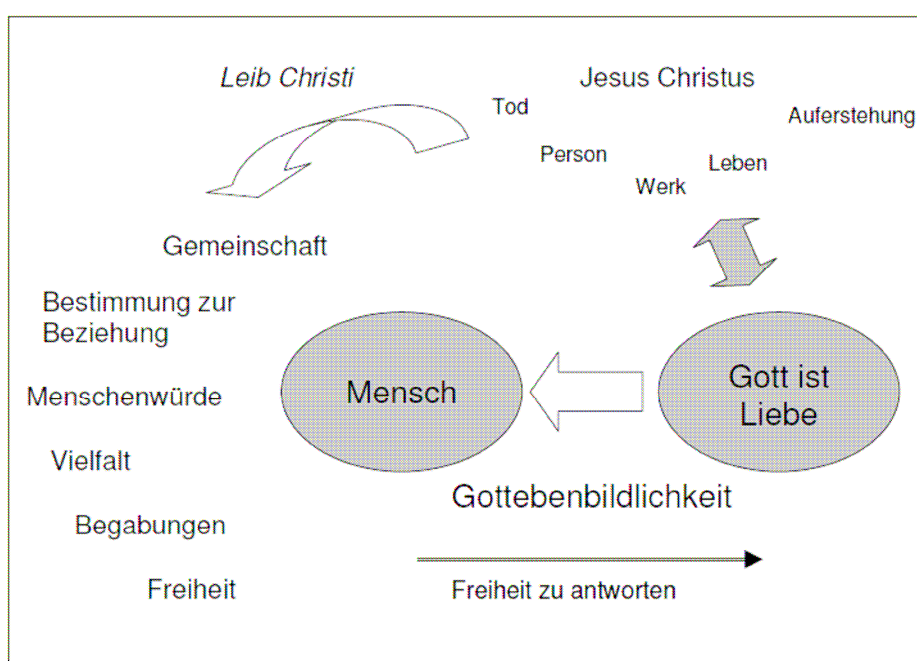


Abbildung: Aspekte eines christlichen Menschenbildes

³⁸¹ s. Nipkow 2005, S. 125
³⁸² vgl. Müller-Friese 1996, S. 60 ff.; vgl. Nipkow 2005, S. 125
³⁸³ s. Müller-Friese 1996, S. 162
³⁸⁴ s. ebd., S. 162
³⁸⁵ s. Müller-Friese 1996, S. 162; vgl. ebd., S. 161 f.
³⁸⁶ s. Schweiker 2009, S. 9
³⁸⁷ vgl. ebd., S. 9

Gottes Wesen ist Liebe. Dies ist das Verständnis von dem Gott, der sich nach christlichem Glauben in Jesus Christus offenbart hat. Durch die Person, das Wirken, das Sterben und die Auferstehung Jesu Christi – dem wahren Ebenbild Gottes – wird das Wesen Gottes anschaulich. Von diesem Verständnis her können Rückschlüsse auf die Gottebenbildlichkeit des Menschen und so auf weitere Aspekte eines Menschenbildes gezogen werden.

Die entscheidende christliche anthropologische Aussage ist die *Gottebenbildlichkeit* des Menschen. Das schöpferische Handeln Gottes begründet den Menschen, indem er den Menschen zu sich in einen personalen Bezug stellt. Diese Beziehung umfasst den ganzen Menschen. Der Mensch kann diese verleugnen oder sich ihr – im Glauben – antwortend öffnen. Doch unabhängig von der Entscheidung davon ist der Mensch bedingungslos Person und damit gewürdigt.

Damit konstituiert die Verbindung zu Gott den Menschen. Dieser *personale Gottesbezug* ist das Fundament und die Bestimmung zu *Beziehungen* zu anderen Menschen. „Der Mensch wird am Du zum Ich.“³⁸⁸ Nur in der Beziehung zu anderen kann der Mensch seine Persönlichkeit und Selbstbewusstsein ausbilden.

Die Gottebenbildlichkeit und Schöpfung durch Gott begründet die *Menschenwürde*. Diese gilt unteilbar und bedingungslos für jeden Menschen, ohne Einschränkungen. Diese Gleichwertigkeit, welche die Menschenwürde impliziert, wird durch den gleichen Ursprung in Gott begründet. So ist der Mensch homogen – gleichen Ursprungs in Gott – und zugleich heterogen. Die Vielfältigkeit des Menschen zeigt sich intra- wie interpersonal. Diese Vielfalt ist in Gott begründet und von Gott bejaht. Trotz der *Vielgestaltigkeit* des Menschen ist der Mensch als Ganzer von Gott angesprochen. Das bedeutet zugleich, dass auch die Unvollkommenheit Teil des Menschen ist. Da hinein zählen auch Schwächen des Menschen, Krankheit, Behinderung, Sterblichkeit. Als solcher ist er von Gott als „sehr gut“ bezeichnet. Jeder Mensch ist einzigartig und individuell und diese Vielfalt des menschlichen Daseins stellt eine Bereicherung dar.³⁸⁹

Die Bejahung des ganzen Menschen bedeutet jedoch weder, dass Leiden glorifiziert, noch, dass es so stehen gelassen werden soll. Die Hoffnung auf die Überwindung von Behinderung, Aussonderung und Leid am Ende der Zeit fordert zugleich dazu auf, schon jetzt Gemeinschaft zu gründen. Denn als ein Wesen, das auf die Beziehungen zu anderen angewiesen ist, ist der Mensch in die *Gemeinschaft* mit anderen gestellt. Das Leben in der Gemeinschaft ist von den Ursprüngen des Christentums eine Vision, die auch oder gerade Menschen mit einschließt, die am

³⁸⁸ s. Buber 1962, S. 97; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 85
³⁸⁹ vgl. Müller-Friese 1996, S. 85

Rande der Gesellschaft stehen. In dieser Gemeinschaft sind alle in ihrer Vielfalt mit ihren Schwächen und Stärken aufeinander angewiesen.

Damit sind wesentliche Aspekte eines christlichen Menschenbildes angesprochen: Die Gottebenbildlichkeit als personaler Gottesbezug bestimmt den Menschen zu Beziehungen und stellt ihn in die Gemeinschaft mit anderen. Dieser Mensch ist als Vielgestaltiger gewollt – mit seinen Stärken und Schwächen und in seiner Unvollkommenheit. Diese Gemeinschaft der Vielgestaltigen schließt Behinderungen mit ein, so wie sich Gott selbst als „behinderter Gott“³⁹⁰ zeigt.

4.4 Aspekte eines christlichen Menschenbildes als Begründungen des gemeinsamen Unterrichts

Im Folgenden sollen die verschiedenen Aspekte eines christlichen Menschenbildes im Hinblick auf die Begründungen für die gemeinsame Bildung der Menschen untersucht werden. Wie lassen sich die oben genannten Aspekte eines christlichen Menschenbildes mit Bildung in Verbindung setzen? Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem christlichen Menschenbild?

4.4.1 Verbindungen von Theologie und Bildung

Von den Anfängen der Bildung – wie sich oben gezeigt hat – war diese eng mit der Theologie verwoben. Meister Eckhardt verstand Bildung als Handlung Gottes am Menschen, welcher sich in die Seele des Menschen bildet. Eine Verbindung zum Humanismus stellte Erasmus her. Er ergänzte das humanistische Bildungsverständnis durch die Hilfe Gottes zur wahren Menschwerdung. Luther bedurfte der Bildung nicht zur Menschwerdung sondern zur Wahrnehmung der Anrede Gottes. In der Folge ging die Bildungsreformbewegung von der Reformation aus. Das Bildungsverständnis von Comenius ging darüber hinaus. Als aktiv Mitgestaltender an Gottes Schöpfung bedarf der Mensch der Bildung, um die von Gott gegebene Freiheit verantwortungsvoll zu nutzen. Bildung im Sinne der Selbstbildung der vorhandenen Anlagen in Ergänzung der Bildung durch Gott wird bei Herder mit der Gottebenbildlichkeit in Verbindung gebracht. Die Forderung der Aufklärung, den eigenen Verstand zu nutzen, wurde durch Schleiermacher aufgegriffen. So ist Bildung nötig, um ein religiöses Selbstbewusstsein und Verantwortung auszubilden. Wie sich in *Bildung und Theologie* zeigte, war das jeweilige Bildungsverständnis von der jeweiligen Interpretation der Gottebenbildlichkeit historisch mitgeprägt.³⁹¹

Die Verbindungen der Gottebenbildlichkeit als Begründung und Ziel der Bildung greift die neue Theologie erneut auf. Der Mensch müsse als Person im Prozess seiner Bildung Subjekt werden. Das vorausgehende Personsein befähige den Menschen zu seinem Subjektwerden und -sein. Dabei bewahre ihn die Begründung der Identität außerhalb seiner selbst – durch Gott –, „sich mit dem jeweils erreichten Stand seiner Identitätsbildung zu identifizieren“³⁹². Ist der Mensch sich bewusst, dass er nicht „Bild seiner selbst“³⁹³, sondern Gottes Ebenbild ist, könne er eine konkrete Vorstellung davon ausbilden, woraufhin er zu bilden sei. Der Mensch trage jedoch Verantwortung dafür, was er als Person aus sich mache und wie er mit der ihm verliehenen Freiheit umgehe.

³⁹¹ vgl. Müller-Friese 1996, S. 26 ff., 150 f.

³⁹² s. Biehl 1991, S. 158; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 37

³⁹³ s. Rupp, H.F. (1994): Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung. Weinheim. S. 332; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 38 f.

Diese Freiheit und Eigenständigkeit werden – nach reformatorischem Verständnis – als geschenkt betrachtet. Sie beruhen „auf dem befreienden Handeln Gottes, dem der Mensch zunächst passiv gegenübersteht“³⁹⁴. Gottebenbildlichkeit als die „Bestimmung des Menschen“ beinhaltet damit „die Möglichkeit eines Bildungsprozesses zu wahrer Menschlichkeit (...)“³⁹⁵ und gebe damit die Zielrichtung des Bildungsprozesses vor. Die Gottebenbildlichkeit ist damit nicht nur Begründung, sondern wird als Bestimmung so zu einer „Leitkategorie“³⁹⁶ und damit Ziel der Bildung.³⁹⁷

4.4.2 Aspekte eines christlichen Menschenbildes und Konsequenzen für die Schule

Aus den vorgestellten Aspekten eines christlichen Menschenbildes sollen Konsequenzen für die schulische Bildung gezogen werden.

4.4.2.1 Gottebenbildlichkeit und Rechtfertigung

Gottebenbildlichkeit bedeutet, dass der Mensch – ungeachtet seiner Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit – von Gott bedingungslos angenommen ist. Der Mensch bekommt einen Wert, wird unabhängig des pädagogischen Wirkens oder der Bewertung durch andere Menschen qualifiziert. Damit ist für ein evangelisches Bildungsverständnis die bedingungslose Würde grundlegend und „unabhängig (...) von all dem, was Menschen haben oder können“.³⁹⁸

Aus der Gottebenbildlichkeit folgt für pädagogisches Handeln, dass allen Schülerinnen und Schülern bedingungslos die Personenwürde zugesprochen wird. Jedes Kind sollte ohne Vorbedingung willkommen geheißen werden und darin bestärkt werden, mit seinen besonderen Begabungen zur Bereicherung der Schulgemeinschaft beizutragen. Dazu gehört, dass jede und jeder das Recht darauf hat, gemäß seiner und ihrer Begabungen gefördert zu werden. Da diese Gaben vielfältig und einzigartig sind, muss diese Förderung individuell und differenziert ansetzen. Wer sich vorbehaltlos angenommen fühlt und seinen Wert nicht von seinen eigenen Leistungen abhängig machen muss, ist „leistungsfähiger und leistungsbereiter als jene, die ihre Anerkennung von ihren eigenen Leistungen abhängig machen“³⁹⁹. Dieses veränderte Verständnis von Leistung und das vorbehaltlose Angenommensein gilt es zu vermitteln.⁴⁰⁰

Gottebenbildlichkeit als Bestimmung des Menschen bedeutet neben seiner Begründung eine Ausrichtung, wie oben angesprochen. Der Mensch bekommt eine Verantwortung für die

³⁹⁴ s. Müller-Friese 1996, S. 38

³⁹⁵ s. Pannenberg 1980, S. 219; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 36

³⁹⁶ s. Biel 1991, S. 141; zit. nach Müller-Friese 1996, S. 39

³⁹⁷ vgl. Müller-Friese 1996, S. 36 ff.

³⁹⁸ s. und vgl. Religionspädagogisches Institut der Ev. Landeskirche in Baden; Pädagogisch- Theologisches Zentrum der Ev. Landeskirche in Württemberg (RPI/PTZ) 2009, S. 19; vgl. Müller-Friese 1996, S. 39; vgl. Schweiker 2009, S. 13

³⁹⁹ s. RPI/PTZ 2009, S. 20

⁴⁰⁰ vgl. ebd., S. 19 f.; vgl. Schweiker 2009, S. 14

Ausbildung seiner selbst auf Gott hin. Damit trägt der Mensch Verantwortung dafür, was er aus sich und seinen ihm geschenkten Gaben macht. Zugleich umfasst der mit der Gottebenbildlichkeit gegebene Herrschaftsauftrag Verantwortung für andere Geschöpfe und die Schöpfung. Mit dieser doppelten Verantwortung gilt Bildung als der nötige Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um dieser Verantwortung gerecht zu werden. Diese gilt es, jeder Schülerin und jedem Schüler zu vermitteln und sie und ihn in ihrer Person- Bildung und Verantwortungsübernahme zu unterstützen.⁴⁰¹

4.4.2.1.1 Beziehung

Die Gottebenbildlichkeit als personaler Gottesbezug stellt den Menschen nicht nur in Beziehung zu Gott, sondern bestimmt ihn darüber hinaus zu Beziehungen zu anderen Menschen. Um sich selbst erfahren zu können – und das bedeutet auch, seine Identität auszubilden – ist der Mensch also auf die Erfahrung und Auseinandersetzung mit der Welt und der Gesellschaft angewiesen. Nur in der Beziehung kann der Mensch seine Persönlichkeit ausbilden, Selbst- und Ich- Bewusstheit erlangen. In diese Gemeinschaft gehören alle Menschen. Jeder Mensch ist Mitmensch. Um sich selbst erfahren zu können, braucht es das Gegenüber. Daraus ist niemand ausgeschlossen. Die Schöpfung und die aus der Ebenbildlichkeit Gottes abgeleitete Menschenwürde sind unteilbar. Dementsprechend ist jeder Mensch bedingungslos Person. Jeder kann mit seinen Besonderheiten und Gaben zum Erfolg des gesellschaftlichen Ganzen beitragen.

4.4.2.1.2 Vielfältigkeit

Gott ist vielfältig und begründet damit die Vielfalt im Menschen. Zu dieser Vielfalt gehören Stärken und Schwächen, sowie Unvollkommenheit, Behinderung, Leid und Krankheit. Diese ändern nichts an dem Personsein jedes Menschen. Die Vielfalt des Menschen ist, so wie sie ist, von Gott bejaht und gewollt. Jeder Mensch ist einzigartig und stellt für sich eine Bereicherung dar.

Jedem und jeder sind nach christlichem Verständnis durch den Heiligen Geist (1.Kor 12) Gaben verliehen, „die ihn befähigen, die in ihrer Lebenssituation gestellten Aufgaben zu erfüllen und zu einem gemeinsamen Leben beizutragen“⁴⁰². Um diese eigenen Gaben einsetzen zu können, braucht es ein Vertrauen in diese und die Zuversicht, dass diese Begabungen weiterentwickelt werden können. Das Vertrauen und die Zuversicht in die Entwicklungsfähigkeit der eigenen Begabungen zu fördern, muss Auftrag schulischer Bildung sein. Dazu gehört, an den Stärken der Schülerinnen und Schüler anzusetzen.⁴⁰³

⁴⁰¹ vgl. EKD 2009, S. 36

⁴⁰² s. RPI/PTZ 2009, S. 19

⁴⁰³ vgl. ebd., S. 19, 21; vgl. Schweiker 2009, S. 21

Die durch die vielen Begabungen gegebene Vielfalt gilt es auch an Schulen wertzuschätzen. Da Begabungen, Begrenzungen und Besonderheiten von Gott gewollt und gewürdigt sind, dürfen sie nicht als Defizite behandelt werden. Dies beinhaltet, eine schulische Differenzierung ohne Stigmatisierung zu fördern. Dazu gehört auch, Talentspannen – inter- wie intrapersonal – wahrzunehmen, zu würdigen und die jeweiligen Talente zu fördern. Kein Mensch ist jedoch perfekt. Auch die Unvollkommenheiten sind als „sehr gut“ zu respektieren.⁴⁰⁴

4.4.2.2 Die Bestimmung zur Gemeinschaft

„Wenn jemand oder eine Gruppe von uns wegen mangelnder Fähigkeiten ausgegrenzt wird, dann werden wir daran gehindert, die uns von Gott geschenkten Gaben zu nutzen, um den Leib Christi vollkommen zu machen. Lasst uns gemeinsam an dem wunderbaren Mosaik bauen, das Gott im Sinn hat.“⁴⁰⁵

Das Leben in der Gemeinschaft – welches sich durch den personalen Gottesbezug und die daraus folgende Bestimmung des Menschen zur Beziehung begründen lässt – ist von den Ursprüngen der Christenheit eine Vision. Paulus veranschaulicht dies im Bild des Leib Christi: Jeder – mit seinen Stärken und Schwächen – kann seinen Teil zur Gemeinschaft beitragen. Jeder ist aber auch auf die Gemeinschaft angewiesen.

Die Imago Dei Vorstellung hat ein inklusives Verständnis des Leibes Christi zur Folge. „Inklusion gründet theologisch in der Integrität und Unteilbarkeit des Leibes Christi“⁴⁰⁶. Ohne uneingeschränkte Integration aller kann Kirche nicht Ebenbild Gottes sein. Jedes Glied der Gemeinschaft hat einen wertvollen Beitrag zu leisten. Die Erkenntnisse zu denen Menschen aufgrund ihres Lebens mit Behinderungen beitragen können, sind Bereicherungen, ohne welche „die tiefsten, ureigensten Elemente der christlichen Theologie nur zu leicht verfälscht oder ... verloren [gehen]“.⁴⁰⁷

Die Integrität und Unteilbarkeit des Leibes Jesu Christi (1Kor12) fordern zur Integration und Zuwendung unsererseits zu den Ausgestoßenen auf. Aus dieser Bestimmung zur Beziehung und der Vorstellung der Gemeinschaft folgt, dass niemand aus dieser ausgeschlossen werden darf. In der Konsequenz gilt dies ebenso für die Schule. Es muss nach Möglichkeiten gesucht werden,

⁴⁰⁴ vgl. Schweiker 2009, S. 13 f.

⁴⁰⁵ Norma Mengel zu geistiger Behinderung, vgl. Kirche für alle 2003, S. 8
⁴⁰⁶ s. Positionspapier der ALPIKA35 zur inklusiven evangelischen Bildungsverantwortung vom 7.5.2009 bzw. 23.09.2009. In: Schweiker, Wolfhard: Inklusion jetzt! Konsequenzen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung im Raum der Kirche – ein Impulspapier zur Diskussion und Umsetzung. Deutsches Pfarrerberblatt Heft 9/ 2009, 494-495; nach Schweiker 2009, S. 12

⁴⁰⁷ s. und vgl. Kirche aller 2003, S. 7

Kinder in der Gemeinschaft – unabhängig von ihren Voraussetzungen – leben und lernen zu lassen. Nur so ist es möglich, dass jede und jeder sein Ich am anderen Du ausbilden kann.

„Wir lernen miteinander, unsere Defizite und unsere Fähigkeiten als normal anzunehmen.“⁴⁰⁸

4.5 Fazit: Christliche Wertorientierung und gemeinsamer Unterricht

Die Gefahr eines verkürzten Menschenbildes begründeten die Auseinandersetzung mit Aspekten einer christlichen Wertorientierung. Aufbauend auf den christlichen Gott, welcher sich in Jesus Christus offenbart, konnten die Rechtfertigung des Menschen, seine Bestimmung zur Gottebenbildlichkeit und zur Gemeinschaft begründet werden. Aus diesen Aspekten wurden Konsequenzen für die schulische Bildung gezogen. Diese sollen nun im Hinblick auf die gemeinsame Unterrichtung – im Sinne der Inklusion – verdichtet werden. Das Positionspapier der Evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg konkretisiert das Zusammenspiel von christlicher Wertorientierung und Folgerungen für den gemeinsamen Unterricht.

4.5.1 Aspekte eines christlichen Menschenbildes und Inklusion

Wie die Gottebenbildlichkeit mit ihrer Aufforderung zur Beziehung und zur Gemeinschaft zu leben ist, macht Jesus vor. Gerade die Menschen, die am Rande der Gesellschaft stehen, lädt er zum Abendmahl ein. Jesus, der sich den Ausgestoßenen der Gesellschaft zuwendet und Berührungsängste überwindet, ist Vorbild und zugleich Verbildlichung der Liebe Gottes. Jesus Christus, verstanden als Gottes Sohn und damit Versinnbildlichung, Ebenbild des Gottes, dessen Wesen die Liebe ist, begründet Inklusion. „Die Menschwerdung und damit die Selbsterniedrigung Gottes als kleines, verletzliches, in armen und bedrohten Verhältnissen aufwachsendes Kind und sein „alle Menschen inkludierendes Erlösungsgeschehen am Kreuz“ sind die spezifisch christlichen Begründungszusammenhänge von Inklusion.“⁴⁰⁹

Gottes Zuwendung zu allen – sichtbar gemacht durch Jesus Christus – begründet Inklusion. Diese Zuwendung „wird im Glauben an die Erlösung in Jesus Christus radikalisiert“.⁴¹⁰ Diese Radikalisierung zeigt sich in Jesu Tod und dem damit verbundenen Verständnis der Vergebung. Wenn wir von Vergebung sprechen, dann denken wir meist an Schuld und Erlösung. Das altgriechische Wort für Vergebung ist aber *synchore-sis*. Und das heißt wörtlich „Zusammenfügung“ (*syn-chore-sis*), „denselben Raum miteinander teilen“ oder „Raum schaffen für alle Menschen“⁴¹¹.

Durch Jesu Tod am Kreuz und der damit verbundenen Vergebung werden alle Menschen bedingungslos wieder zusammengefügt. Von dieser ist niemand auszuschließen. Aus christlichem Verständnis ist so bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen nicht Schluss.

⁴⁰⁹ s. Schweiker 2009, S. 10

⁴¹⁰ s. und vgl. Nipkow 2005, S. 124

⁴¹¹ s. und vgl. Kirche aller 2003, S. 13

Die Gottebenbildlichkeit, die Bestimmung zur Beziehung, unterscheiden nicht zwischen einzelnen Heterogenitätsdimensionen. Sie gelten für jeden Menschen – unabhängig von Geschlecht, Rasse, Herkunft, Religion, ob mit oder ohne Beeinträchtigung. Dieses Verständnis fordert und begründet die Inklusion und damit eine Schule für alle.

4.5.2 Positionspapier der Evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg

Die Kirche sieht sich als mitverantwortlich für Bildung und Erziehung in Schule und Gesellschaft. Mit dem gemeinsamen Positionspapier der Evangelischen Landeskirchen von Baden und Württemberg „Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung“ soll ein „Gesprächsimpuls für die aktuelle Debatte um Bildung und Schule“ mit den theologischen und anthropologischen Grundlagen, dargelegten Perspektiven und Konkretionen im Schulalltag gegeben werden. Sie möchten damit ihrem Anliegen „für mehr Bildungsgerechtigkeit“ und eine „umfassende Bildung“ Ausdruck verleihen. Unter der Perspektive von „mehr Chancengleichheit durch eine Kultur der Teilhabe- und Befähigungsgerechtigkeit“ setzen sich die evangelischen Landeskirchen für eine umfassende Förderung von Kindern und Jugendlichen sowie von Gemeinschaftsfähigkeit und die Weiterentwicklung von „Formen des inklusiven und individuellen Lernens“ ein.⁴¹²

Erziehung und Bildung waren für die Kirchen „von Beginn an zentrale Anliegen“⁴¹³. Das evangelische Bildungsverständnis wird durch die „Würde eines jeden Menschen als einzigartiges Geschöpf Gottes“ und richtet sich an diesem Verständnis aus. Daher setzt sich die Evangelische Kirche für ein „unverkürztes, mehrdimensionales Verständnis von Bildung“⁴¹⁴ ein, welche die Einbeziehung und Förderung aller Kinder mit einschließt. Das umfassende Bildungsverständnis, welches ein mehrdimensionales Leistungsverständnis umfasst, gründet in „einer bedingungslosen Anerkennung, wie sie Gott jedem Menschen zuspricht“.⁴¹⁵

Da zur Würde des Menschen seine individuellen Gaben gehören, müsse eine gerechte Gesellschaft „so gestaltet sein, dass möglichst viele Menschen tatsächlich in der Lage sind, ihre jeweiligen Begabungen sowohl zu erkennen, sie auszubilden und produktiv für sich selbst und für

⁴¹² s. Baur / Schneider-Harpprecht 2009

⁴¹³ s. Evangelische Landeskirchen in Baden und Württemberg 2009, 1.

⁴¹⁴ s. Evangelische Kirche in Deutschland (2003): Maße des Menschlichen, Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift. Gütersloh. S. 9; zit. nach Evangelische Landeskirchen in Baden und Württemberg 2009, 1.

Ein mehrdimensionales Bildungsverständnis begreife Bildung als „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ (s. EKD 2003).; zit. nach Evangelische Landeskirchen in Baden und Württemberg 2009, 2.6

⁴¹⁵ s. und vgl. Evangelische Landeskirchen in Baden und Württemberg 2009, 2.6; vgl. ebd., 1.

andere einsetzen zu können“⁴¹⁶. So setzen sich die evangelischen Kirchen für „Befähigungsgerechtigkeit“ als die „Bildung des Individuums“ und die „Förderung von Gemeinschaft und Solidarität“ ein. Konkret könne die dafür nötige gezielte Förderung und Unterstützung durch individuelle Lernpläne, der Ausrichtung des Lehrens und Lernens „an Fähigkeiten und Lerntempo des Kindes/ der Jugendlichen“, durch unterschiedliche Lernzeiten und heterogene Lerngruppen umgesetzt werden sowie indem „mit Schülerinnen und Schüler[n] an ihren Stärken gearbeitet wird und sie nicht auf ihre Defizite festgelegt werden“.⁴¹⁷

Im „Glauben an die Rechtfertigung des Menschen allein aus Glauben“ werden „die persönliche Freiheit und Verantwortung für die Gemeinschaft, die gelebte Nächstenliebe, den Schutz des Lebens, Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung in den Mittelpunkt“ gestellt. Im Sinne einer „Offenheit für andere“, welche „kennzeichnend für die Haltung christlicher Humanität in einer pluralen Gesellschaft“⁴¹⁸ sei, möchten die evangelischen Landeskirchen an „einer schulischen Differenzierung ohne Stigmatisierung“ mitarbeiten. „Längeres gemeinsames Lernen“ sei möglichst bis zu 10. Klasse einzurichten, um eine „bessere Qualifikation für alle“⁴¹⁹ zu erreichen. In dieser inklusiven Unterrichtung sollen durch gegenseitige Befähigung die „Starken“ gestärkt, die „Schwachen“ gefördert werden, um beides „zur Stärkung der Gemeinschaft“ zu verbinden. Dazu seien unter anderem Schulen als „Lern- und Lebensgemeinschaften“⁴²⁰ zu entwickeln.⁴²¹

Religiöse Bildung weise „auf die Gottebenbildlichkeit und die Menschenwürde hin – und damit auf die Grenzen des Menschen“. Sie betone damit „den denkbar weitesten Verantwortungshorizont des Menschen, nämlich die menschliche Verantwortung vor Gott“⁴²². Diese Verantwortlichkeit schafft die Grundlage für ein Zusammenleben, dessen Maßstab Freiheit und Gerechtigkeit ist und welches von gegenseitiger Anerkennung und den persönlichen Einsatz für die Freiheit des Andersdenkenden geprägt ist.⁴²³

Somit sprechen sich die evangelischen Landeskirchen von Baden und Württemberg für „heterogene und inklusive Bildungssysteme mit Binnendifferenzierung“⁴²⁴ aus. Diese seien förderlich, insoweit hinreichend Personal vorhanden sei, dieses entsprechende didaktische und

⁴¹⁶ s. Evangelische Kirche in Deutschland (2006): Gerechte Teilhabe – Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift zur Armut in Deutschland, Gütersloh. S. 11; zit. nach Evangelische Landeskirchen Baden und Württemberg 2009, 2.1

⁴¹⁷ s. Evangelische Landeskirchen in Baden und Württemberg 2009, 2.2; vgl. ebd., 1., 2.2

⁴¹⁸ s. ebd., 1.

⁴¹⁹ s. ebd., 2.1

⁴²⁰ s. ebd., 2.2

⁴²¹ vgl. ebd., 1., 2.1, 2.2

⁴²² s. ebd., 2.5

⁴²³ vgl. ebd., 2.5

⁴²⁴ s. ebd., 2.6

methodische Fähigkeiten besitze und die äußeren Voraussetzungen geschaffen seien. Bildungseinrichtungen seien daran zu messen, „inwieweit sie alle Kinder und Jugendlichen entsprechend ihrer jeweiligen Gaben gleichermaßen und differenziert fördern“⁴²⁵. In den Bereichen, in denen die Kirchen an der Gestaltung von Bildung mitverantwortlich sind, möchten sie sich hinsichtlich Weiterentwicklungen, modellhaftem Erproben und der nachhaltigen Förderung von Reformen „in die Pflicht nehmen lassen“.⁴²⁶

⁴²⁵

s. ebd., 1.

⁴²⁶

s. und vgl. Baur / Schneider-Harpprecht 2009; vgl. Evangelische Landeskirchen Baden und Württemberg 2009, 1., 2.6

Darüber hinaus äußern sich die Kirchen zu vernetzten Bildungslandschaften (2.3), der Unterstützung von Familien (2.4) und fordern die Sicherung von Rahmenbedingungen (2.7).

5 Praxisteil: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulen mit christlicher Wertorientierung

Bislang wurden Verbindungen der (protestantischen) Theologie zu Bildung und der gemeinsamen, inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen dargestellt. Exemplarisch soll im Folgenden eine Schule⁴²⁷ in Baden- Württemberg vorgestellt werden – eine Schule auf dem Weg zur Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die sich als staatlich genehmigte Grundschule mit angeschlossenem Hort in evangelischer Trägerschaft befindet.

Es wurden die Rahmenbedingungen der Schule herausgearbeitet sowie fünf Interviews mit Personen der Schule geführt, die ein gesteigertes Interesse daran haben, integrative Arbeit an der Schule auf den Weg zu bringen. Zunächst wird das methodische Vorgehen vorgestellt und begründet. Daraufhin sollen die Auswertungsergebnisse der Interviews und der Konzeption vorgestellt werden. In einem letzten Schritt werden die Auswertungen mit der bisher dargelegten Theorie in Verbindung gebracht.

5.1 Methodisches Vorgehen

Es wurde eine Schule in Baden-Württemberg betrachtet, welche sich in evangelischer Trägerschaft befindet. Um die Zusammenhänge der Schule, des christlichen Menschenbildes und der Integration herauszuarbeiten, habe ich mich im Vorgehen der „Einzelfallanalyse“⁴²⁸ orientiert. So soll die Komplexität und die Individualität der Untersuchten gewürdigt werden, indem ein ganzheitliches und realistisches Bild der Zusammenhänge gezeichnet werden kann. In der Beschreibung und Analyse dieser einen Schule sollten „Aussagen über [eine] konkrete Wirklichkeit und Wahrnehmungen dieser Wirklichkeit durch konkrete Personen“⁴²⁹ ermöglicht werden, die jedoch auf generelle Strukturen und Zusammenhänge verweisen.⁴³⁰

Im Folgenden sollen zunächst die Fragestellung und die Falldefinition dargestellt sowie die Methoden der Untersuchung vorgestellt werden. Die Einordnung des Falls in einen größeren Zusammenhang geschieht mit der Darlegung der Ergebnisse.⁴³¹

⁴²⁷ Im Sinne einer Anonymisierung wurden Hinweise, die auf die Identität der Schule verweisen könnten, geändert. Darin eingeschlossen sind die Namen der Personen, welche durch willkürliche, fiktive Namen ersetzt wurden.

⁴²⁸ s. und vgl. Mayring 2002, S. 41 ff. sowie Lamnek 2005, S. 299 ff.

⁴²⁹ s. Abels, H. (1975): Lebensweltanalyse von Fernstudenten. Qualitative Inhaltsanalyse – theoretische und methodische Überlegungen, Werkstattbericht, Hagen. S. 330; zit. nach Lamnek 2005, S. 311

⁴³⁰ vgl. Lamnek 2005, S. 299 ff., 311 f.

⁴³¹ Dabei orientiere ich mich an Mayring 2002, S. 43 f.

5.1.1 Fragestellung

Es soll beispielhaft eine allgemeine Grundschule mit christlicher Wertorientierung vorgestellt werden, welche Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnimmt. Im Hinblick auf die gemeinsame Unterrichtung ist zu klären: Wie kann die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aussehen? Welche Voraussetzungen bietet die Schule für das Unterrichten heterogener Gruppen und damit die Aufnahme für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf? Welche christlichen Wertorientierungen fließen in die Arbeit in der Schule mit ein? Lässt sich ein bestimmtes Menschenbild hinter der Arbeit an der Schule erkennen? Werden christliche Motive zur Begründung der integrativen Arbeit herangezogen? Wie sehen diese aus?

5.1.2 Falldefinition

Um den Fragen nachzugehen, wurde eine allgemeine Schule in Baden-Württemberg gesucht, welche sich in evangelischer Trägerschaft befindet, wodurch vermutlich ein gewisser Orientierungsrahmen durch die Evangelische Landeskirche sowie durch die politischen Bedingungen in Baden-Württemberg gegeben ist. Damit sind die Aussagen eher in Verbindung zu den im Theorieteil dargestellten theologischen Begründungen zu bringen.

Die Schule, die hier im Folgenden untersucht wird, macht sich nun auf den Weg, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei sich aufzunehmen. Dadurch, dass die gemeinsame Unterrichtung noch in den Anfängen ist, liegt die Vermutung nahe, dass sich die Beteiligten noch näher am Begründungsprozess ihrer Arbeit befinden. Wäre der gemeinsame Unterricht an der Schule bereits etabliert, wären die Gründe für diese Arbeit womöglich nicht mehr so bewusst. Dieser Aspekt ist besonders im Hinblick auf den Schwerpunkt der Arbeit, die Begründungen für die integrative/inklusive Unterrichtung, entscheidend.

5.1.3 Vorgehen

Zunächst wurde die Konzeption der Schule mit Hilfe der Homepage sowie des Leitbilds der Schule und weiteren Konzeptionen zum altersgemischten Lernen und zum „Lebensraum Schule“ herangezogen, um die Rahmenbedingungen herauszuarbeiten. Im Hinblick auf die Erschließung der integrativen Arbeit wurde ein Gespräch mit Frau Rom (29.03.2010) geführt, welche stellvertretenden Schulleiterin und Koordinatorin des Arbeitskreises für Integration an der Schule ist.

Bei der Einarbeitung in die Konzeption der Schule und die Bedingungen für Integration stellte sich heraus, an der Schule ein Arbeitskreis besteht, welcher sich mit der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auseinander setzt. In diesem finden

sich Personen, die teilweise bereits Erfahrungen mit gemeinsamen Unterricht haben und sich für diesen einsetzen möchten. Mit fünf Personen dieses Arbeitskreises wurden Gespräche geführt. Durch die Auswahl dieser Personen war gegeben, dass diese sich bereits mit der Thematik der Integration auseinandergesetzt und sich vermutlich eine Meinung dazu gebildet hatten. In dem begrenzten Rahmen dieser Untersuchung konnte so der Fokus auf die Sicht von Personen gesetzt werden, welche der Integration offen und positiv gegenüber stehen und Begründungen für diese benennen können.

In Zusammenarbeit mit Frau Rom wurden Interviewpartner mit verschiedenen Hintergründen des Arbeitskreises angesprochen. Frau London, Schulleiterin der Schule, Frau Seattle, Erzieherin im angeschlossenen Hort, Frau Berlin, Lehrerin der Schule und Herr Dublin, ein betroffener Vater, erklärten sich für Gespräche bereit. Ungefähr eine Woche vor den Gesprächen füllten diese Fragebögen aus, um einige Eckdaten zu den Personen zu klären. Diese sollten zur Vorbereitung auf die Interviews dienen. Da ich die Fragebögen jedoch – mit Ausnahme des Fragebogens von Herrn Dublin, der mir diesen einige Tage vor dem Gesprächstermin ausgefüllt per Email zukommen ließ – erst im Laufe der Gespräche erhielt, dienten sie letzten Endes der Konkretisierung der Aufgabenbeschreibung der Gesprächspartner.

Um die Fragestellung auf dem Hintergrund der jeweils subjektiven Bedeutungen bearbeiten zu können, wurde das problemzentrierte Interview⁴³² gewählt. Orientierung während der Interviews bot ein Leitfaden. Dieser enthielt die zentralen Thematiken des Interviews in Form von Formulierungsvorschlägen sowie Einstiegsfragen. Der Leitfaden wurde aus den Vorüberlegungen zur Fragestellung entwickelt. Die Form des Interviews sollte gewährleisten, dass die zentralen Aspekte der Thematik zur Sprache gebracht werden konnten ohne Antworten vorzugeben. Spontane Fragen sollten zur Ergänzung der Themenstellung sowie dem Erhalt des Gesprächs beitragen. Durch die offenen Fragen des Leitfadens sollten die Gesprächspartner zwar auf die Fragestellung hingelenkt und der interessierende Problembereich damit eingegrenzt, zugleich Offenheit gelassen und somit ein Anreiz zum freien Erzählen geboten werden.⁴³³

Der Leitfaden umfasste drei Teile: Die Schule, Integration und Aspekte eines christlichen Menschenbildes. Die Fragen hinsichtlich der Schule sollten auf das Besondere dieser Schule – auch im Hinblick auf die evangelische Trägerschaft – eingehen. Begründungen für und Erfahrungen mit der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sollten im Fragenteil zur Integration aufgegriffen werden. Die Verbindung zwischen der integrativen Arbeit der Schule und möglichen theologischen Begründungen für diese sollten im

⁴³² s. Lamnek 2005, S. 363 ff.; wobei ich mich nicht an den Phasen nach Lamnek orientiert habe; vgl. Mayring 2002, S. 66 ff.

⁴³³ vgl. Lamnek 2005, S. 364 ff.; vgl. Mayring 2002, S. 66 ff.

dritten Teil über Aspekte eines christlichen Menschenbildes angesprochen werden. Dabei lag es in der Natur der Fragen, dass sich einzelne Punkten derselben überschneiden. Die Fragen sollten einzelne Blickweisen zum Vorschein bringen, wie dies in solch einer Interviewsituation ohne weitere Vorbereitung der Gesprächspartner eben möglich ist.

Aufgrund der unterschiedlichen Hintergründe und Rollen der Gesprächspartner wurde für jedes Interview ein eigener Gesprächsfaden entwickelt, welcher jedoch die gleichen Leitfragen enthielt. Lediglich einzelne (Zusatz-) Fragen oder Formulierungen unterschieden sich. Durch die Leitfragen, welche die einzelnen Gesprächsfaden enthielten, sollte die Vergleichbarkeit erleichtert werden.⁴³⁴

5.1.4 Durchführung

Am 12. April 2010 wurden die vier Gespräche in der Schule geführt. Das Gespräch mit Frau London fand in ihrem Schulleiterbüro statt, für die anderen Gespräche stand das Zimmer von Frau Rom zur Verfügung. Die Gespräche waren auf je 30 bis 45 Minuten ausgelegt und schlossen direkt aneinander an. Das Gespräch mit Herrn Dublin – als das letzte Gespräch – dauerte ungefähr 60 Minuten.

Alle Gespräche wurden mit Erlaubnis mit Hilfe eines Aufnahmegeräts aufgenommen und anschließend transkribiert. Aus Diskretionsgründen wurde das Gespräch mit Herrn Dublin nur zum Teil aufgenommen sowie das Transkript von ihm gegengelesen. Von ihm gestrichene Passagen wurden mit „(zensiert)“ markiert. Wichtige Aspekte, welche nicht aufgezeichnet wurden, wurden von ihm ausformuliert ergänzt. Die Transkripte wurden auf Leserlichkeit sowie Anonymität hin überarbeitet, ohne die Inhalte zu ändern. Jedes Transkript wurde in verschiedene Abschnitte unterteilt, um im Folgenden die entsprechenden Textstellen, auf welche Bezug genommen wird, besser finden zu können.

⁴³⁴

vgl. Mayring 2002, S. 70

5.2 Die Auswertung

Die Auswertung lehnt sich an die Gliederung des Leitfadens in drei Teile an. Zunächst werden die Rahmenbedingungen der Schule dargestellt. Diese werden durch die Facetten der Integration ergänzt. Die Zusammenhänge der integrativen Arbeit und der Schule sollen, aufbauend auf Aspekte eines christlichen Menschenbildes, in Begründungen für die integrative Arbeit dargestellt werden.

5.2.1 Die Schule

Um die Voraussetzungen für den gemeinsamen Unterricht an der Schule heraus zu arbeiten, sollen zunächst die Rahmenbedingungen der Schule beschrieben werden.

5.2.1.1 Evangelische Schule

Der Träger der hier vorgestellten Schule ist eine Evangelische Schulstiftung. Diese gehört einer Gesamtkirchengemeinde in Baden- Württemberg an. Der Stiftungszweck der kapitalfreien Schulstiftung ist, den Auftrag der Kirche zu erfüllen, indem sie nach „den Grundsätzen evangelischen Glaubens und evangelischer Erziehung“⁴³⁵ auf die gesellschaftlichen Bedürfnisse reagiert. Als Träger verwaltet sie neben der hier betrachteten Grundschule zwei Gymnasien. In diesen Schulen soll geistliches Leben mit sozialem Lernen und Handeln sowie pädagogischen Standards mit interessanten Freizeitangeboten verbunden werden.⁴³⁶

5.2.1.1.1 Status: Freie Schule

Freie Schulen befinden sich nicht in der Trägerschaft des Landes oder von Kommunen, sind dennoch fester Bestandteil der Bildungslandschaft Baden-Württembergs. Sie werden durch das Grundgesetz Artikel 7, Absatz 4 ermöglicht. Demnach wird das „Recht zur Errichtung von privaten Schulen“ gewährleistet, welche als „Ersatz für öffentliche Schulen (...) der Genehmigung des Staates [bedürfen]“⁴³⁷ und unterstehen den Landesgesetzen.

Nach Artikel 14, Absatz 2 der Landesverfassung Baden- Württemberg sind Zuschüsse zur Finanzierung der Freien Schulen Verpflichtungen des Landes. Diese werden pro Schüler geleistet. Ein weiterer aber kleiner Teil der Finanzierung geschieht durch die Evangelische Gesamtkirchengemeinde sowie durch Schulgeld, das die Eltern monatlich bezahlen. Damit tatsächlich alle Eltern das Recht der freien Schulwahl für ihr Kind einlösen können, unterstützen Zustiftungen, Stipendien oder Sachspenden für konkrete Vorhaben der Schulen die Arbeit der

⁴³⁵ s. Satzung; zit. nach www.landeskirchenstiftung.de

⁴³⁶ vgl. ebd., vgl. Transkript Rom, Absatz 7

⁴³⁷ s. GG. 7,4; zit. nach <http://www.agfs-bw.info/schulen.htm>

Stiftung. An der hier beschriebenen Grundschule können daher mit Gehaltsnachweis und Antrag Ermäßigungen genehmigt werden. Damit stehen die evangelischen Schulen allen Kindern und Jugendlichen aus Elternhäusern jeglichen Einkommens offen.⁴³⁸

Die Grundschule orientiert sich zwar am Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg, hat jedoch in vielen Bereichen mehr Freiheiten als staatliche Schulen. So müssen die Ausführungsbestimmungen bestimmter Gesetze und ein Großteil der Verordnungen, die für staatliche Schulen gelten, nicht zwangsläufig befolgt werden. Somit sind freieres Entscheiden und Handeln, zum Beispiel was die Verteilung des Unterrichtsstoffes des Bildungsplans betrifft, möglich. Grenzen sind jedoch auch hier – besonders in Zeiten der Einsparungen – durch die Finanzierung gegeben.⁴³⁹

5.2.1.1.2 Voraussetzungen für gemeinsamen Unterricht

In evangelischer Trägerschaft erhält die Schule neben Zuschüssen durch das Land pro Schüler Gelder durch den Träger und die Eltern. Die freie Schulwahl dennoch kann jedem unabhängig des Einkommens der Eltern – durch Stipendien oder Ermäßigungen – ermöglicht werden. Die Schule steht somit jedem und jeder offen. Die staatlich genehmigte freie Schule orientiert sich zwar am baden-württembergischen Bildungsplan, hat jedoch mehr Freiheiten als staatliche Schulen. Konzeptionen, die heterogenes Lernen oder die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf berücksichtigen, sind so leichter umzusetzen. So kann sie ihrem Auftrag als evangelische Schule verstärkt nachkommen, sich für soziales Lernen und Handeln einzusetzen.

5.2.1.2 Die Schule mit Hort

Die Schule wurde im Schuljahr 1991/1992 mit Hortangebot gegründet. Zum Schuljahrsbeginn 1993/1994 zog die Schule in das jetzige Schulgebäude ins Stadtzentrum. Seit 1994/1995 umfasst die zweizügige Grundschule bis zu 208 Schulkinder in acht Klassen. Ungefähr 120 Kinder davon nutzen den Hort, bis zu 80 Kinder besuchen die Kernzeitbetreuung. Die Schulplätze werden ausgelost, wobei über die Hälfte der Plätze an Kinder der evangelischen Konfession vergeben werden.⁴⁴⁰

⁴³⁸ vgl. Transkript Rom, Absatz 8; vgl. <http://www.agfs-bw.info/schulen.htm>

⁴³⁹ vgl. Leitbild, S. 1; vgl. Transkript Rom, Absatz 8

⁴⁴⁰ vgl. Homepage der Schule, Startseite

5.2.1.2.1 Symbol des Baums

Im Symbol des Baums, welcher Veränderungen, Wandel und Weiterentwicklung symbolisiert, stellt die Schule ihre Arbeit dar. Diese wurzelt in der Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer, der Erzieherinnen und Erzieher, Eltern sowie der Schulpsychologin und der anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Diese Arbeit baut auf dem Leit- und Menschenbild der Schule auf. Motorische, soziale, kognitive, emotionale, kreative und künstlerische sowie religiöse Entwicklung sind neben der Ausbildung von Solidarität, Demokratie und der Verantwortung für die Schöpfung grundlegende Ziele. Diese sollen neben dem regulären Unterricht durch verschiedene vielfältige Angebote (Zweige) unterstützt werden.⁴⁴¹ So gestaltet sich Schule Baum folgendermaßen:

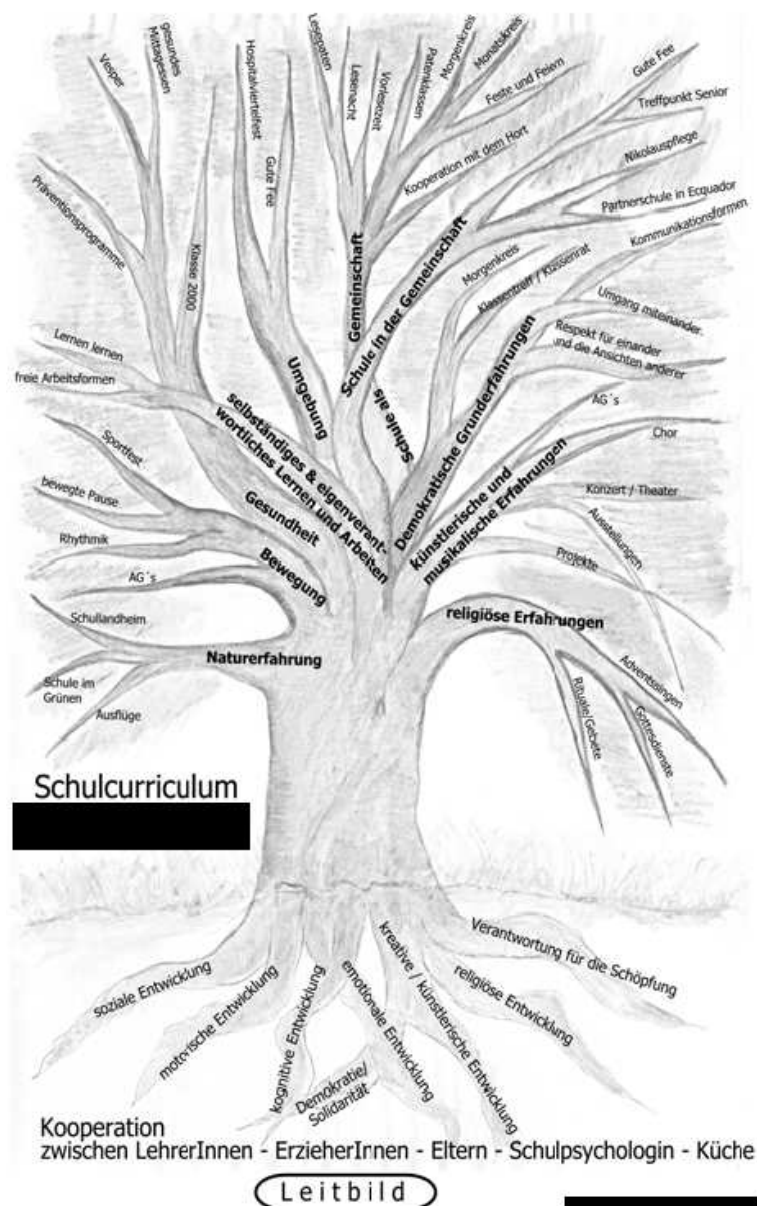


Abbildung: Schule als Baum⁴⁴²

⁴⁴¹

vgl. Schulcurriculum der Schule

⁴⁴²

Abbildung entnommen aus dem Schulcurriculum

5.2.1.2.2 Das Fundament der Schule

Da die an der Erziehung und Bildung der Kinder beteiligten Personen – Eltern, Lehrer und Lehrerinnen, Erzieher und Erzieherinnen und weitere – die Grundlage für die Arbeit an der Schule darstellen, soll kurz auf deren Rollen eingegangen werden.

Mitarbeiter

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule, des Horts und der Kernzeit „begegnen den Kindern mit Offenheit, Liebe und Vertrauen und nehmen sich Zeit für sie“⁴⁴³. Ihr persönlicher christlicher Glaube bietet die Grundlage ihrer Arbeit. Nicht nur dadurch werden die Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher zu Vorbildern. „Echtheit“ wird durch das Einbringen eigener Fertigkeiten ausgestrahlt. Zusammenarbeit ist in vielfältigen Kooperationsformen in der breiten Schulstruktur gefragt. Das Ziel der pädagogischen Arbeit ist es, den Kindern einen „verlässlichen Rahmen, der ihnen Handlungssicherheit gibt“ zu bieten, sie „zu stärken und sie zu unterstützen, Kompetenzen und Selbstvertrauen zu erlangen“.⁴⁴⁴

Das Kollegium wird durch den Elternvertreter Herr Dublin und die Schulleiterin Frau London als (sehr) engagiert bezeichnet.⁴⁴⁵ Im Kollegium herrsche, nach dem Eindruck der Lehrerin Frau Berlin, eine angenehme Atmosphäre, die Kollegen würden auf „ein soziales christliches Miteinander“⁴⁴⁶ achten. Demnach werde der ganze Mensch unter Berücksichtigung seiner Bedürfnisse in den Blick genommen. Dies äußere sich an den Arbeitseinstellungen, welche die Arbeit nicht eins zu eins aufrechnen würden, sowie an Kleinigkeiten: Zum Beispiel stehe bei Konferenzen etwas zum Trinken und Essen bereit. Dieser Umgang untereinander, so Frau London, beruhe auf „den christlichen Prinzipien“⁴⁴⁷. Es gehe gerecht zu, Entschuldigungen, Schuldeingeständnisse und die Möglichkeit zur Wiedergutmachung gehörten ebenso dazu wie die Haltung der Lehrer, Erzieher und anderen Mitarbeiter, das Kind als Geschöpf Gottes zu sehen und dementsprechend auf es einzugehen.⁴⁴⁸

Eltern

Seit Bestehen der Grundschule bringen sich *Eltern* partnerschaftlich in die Arbeit von Schule und Hort ein. Der Kontakt zwischen den Eltern wird beim Elternstammtisch, bei Elternabenden und Klassenfesten möglich. Ein Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und der Schule wird durch Elternabende, Gespräche – nach Bedarf, sowie ab dem 2. Jahrgang verpflichtende

⁴⁴³

s. Leitbild, S. 2

⁴⁴⁴

s. ebd., S. 2; vgl. ebd., S. 1 f.

⁴⁴⁵

vgl. Transkript Dublin, Absatz 10; vgl. Transkript London, Absatz 12

⁴⁴⁶

s. Transkript Berlin, Absatz 15

⁴⁴⁷

s. Transkript London, Absatz 8

⁴⁴⁸

vgl. Transkript Berlin, Absatz 15; vgl. Transkript London, Absatz 7 f.

Halbjahresgespräche – und durch Aktionen wie das Mitarbeiter- Weihnachtsessen, das von den Eltern ausgerichtet wird, unterstützt. Das Engagement der Eltern umfasst sowohl die Arbeit in Gremien, wie dem Elternbeirat als auch vielfältiges Einbringen im und am Schul- und Hortleben. Von den Eltern wird die Bereitschaft zur aktiven Begleitung und Unterstützung der Kinder erwartet. Dazu gehöre, sich als Eltern mit den eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten sowie mit Interesse und Begeisterung – zum Beispiel bei der Mitarbeit bei Festen, Projekten, Arbeitsgemeinschaften, im Freundeskreis der Schule – einzubringen. Die Mitgestaltung der Eltern bei Ausflügen, Gottesdiensten oder durch die Ermöglichung von Einblicken in Betriebe zählen hier ebenso hinein. Diese Zusammenarbeit ist gewollt und wird gewürdigt. „Schule als Lebensraum“ und die Schulentwicklung wird durch die Eltern mitgestaltet und mitgetragen. Damit bilden die Eltern ein die Schulgemeinschaft tragendes Fundament.⁴⁴⁹

Voraussetzungen für gemeinsamen Unterricht

Die Zusammenarbeit der Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, der Schulpsychologin, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulküche und nicht zuletzt der Eltern schafft – wie im Bild des Baums dargestellt – das Fundament, auf dem alle weitere Arbeit aufbaut. Das Engagement und die positive Arbeits- und Lebensatmosphäre an der Schule bilden so eine wichtige Voraussetzung für konzeptionelle Änderungen wie die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

5.2.1.3 Pädagogisches Konzept

Wie die verschiedenen Zweige und Äste der gesamtschulischen Konzeption – inner- wie außerschulisch – aussehen können, soll im Folgenden dargestellt werden.

5.2.1.3.1 „Schule als Lebensraum“

Für die Arbeit an der Schule und den integrierten Hort ist die Aufgabe, „Schule als Lebensraum“ zu gestalten, zentral. Für und mit den Kindern soll ein Lebensraum geschaffen werden, „in dem sie gemeinsam lernen, spielen und ihre Begabungen entwickeln können“.⁴⁵⁰

Ab 7.30 wird eine Frühbetreuung angeboten, bis 13.30 schließt sich die Kernzeitbetreuung und Montag bis Freitag bis 17.15 der Hort mit Mittagessen an. Das Mittagessen wird täglich in der schuleigenen Küche frisch zubereitet. Eine Ferienbetreuung – außer in den Weihnachtsferien und vier Wochen der Sommerferien – ist möglich. Die Schule liegt im Stadtkern und ist damit für berufstätige Eltern besonders attraktiv.⁴⁵¹

⁴⁴⁹ vgl. Homepage der Schule, Elternbeirat; vgl. Konzeption altersgemischtes Lernen, 1.; vgl. Leitbild, S. 1 f.; vgl. Transkript Seattle, Absatz 15

⁴⁵⁰ s. und vgl. Leitbild, S. 1

⁴⁵¹ vgl. Homepage der Schule, Schule; vgl. Transkript Seattle, Absatz 11

Vielfältig wird das Spektrum des Lebensraums Schule durch AGs und einen Schulchor, welche von Lehrern, Erziehern und Eltern angeboten werden, ergänzt.

Gemeinschaftserlebnisse

Hervorzuheben sind im Rahmen dieser Arbeit die verschiedenen Bestrebungen, soziale Erfahrungen zu sammeln und die sozialen Kompetenzen zu erweitern. Schule, Hort und Kernzeitbetreuung bieten hierzu umfangreiche Möglichkeiten. Das Leben in der Gemeinschaft umfasst neben Gruppenarbeiten und -spielen, Erzählkreisen, Kinderkonferenzen, dem gemeinsame Essen und Ausflügen auch die „Schule im Grünen“ und das Schullandheim. Jedes zweite Jahr geht eine Gruppe für zwei Übernachtungen in ein Schullandheim oder in die „Schule im Grünen“. Diese bedeutet „vier Tage Schule an einem anderen Ort“⁴⁵², indem eine große Gruppe von Schülern mit ihren Betreuern – vom Lehrer- und Erzieher- Kollegium – morgens in ein Waldheim geht, dort den Tag verbringt und abends zurück fährt. So kann es gelingen, „das Verantwortungsgefühl gegenüber jedem Einzelnen der Gemeinschaft, sowie Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Verlässlichkeit“ als „grundlegende Bestandteile des Zusammenlebens“⁴⁵³ einzuüben.⁴⁵⁴

Sportliche, musische, kreative Angebote ermöglichen das „Bewusstmachen eigener Qualitäten“⁴⁵⁵ und helfen damit, Selbstvertrauen aufzubauen. Durch das Darstellen eigener Werke in Ausstellungen, das Mitgestalten von Gottesdiensten, durch Vorführungen bei Schulfesten, bei den Projekttagen oder durch die „Monatskreise“ stellen sich Erfolgserlebnisse ein. So findet der sogenannte „Monatskreis“ – wie der Name bereits vermuten lässt – einmal im Monat statt, bei dem sich alle Kinder, Lehrerinnen, Erzieherinnen in der Aula treffen. Es wird mit einem gemeinsamen Lied begonnen, an das die Vorstellung von verschiedenen Programmpunkten, von denen jeder zwischen fünf und zehn Minuten umfasst, angeschlossen wird. Dies können Lieder, Gedichte und Mini-Theaterstücke sein oder ein Kind spielt etwas auf seinem Instrument vor. Das Gemeinschaftserlebnis und „die große Chance für Kinder, sich und das, was sie können und gelernt haben, auch ... zu präsentieren“⁴⁵⁶, können damit gefördert werden. Das Selbstwertgefühl der Kinder soll so erweitert werden.⁴⁵⁷

Ganztagesbetreuung

Der Hort stellt eine wichtige Einrichtung neben der Grundschule dar. Er besteht aus acht Stammgruppen mit je 16 Kindern, die von zwei pädagogischen Fachkräften (einer Gruppenleitung und einer Zweitkraft) betreut werden und bietet Kindern, welche nicht nur von der eigenen

⁴⁵² s. Transkript Rom, Absatz 49

⁴⁵³ s. Leitbild der Schule, S. 2

⁴⁵⁴ vgl. ebd., S. 2; vgl. Transkript Rom, Absatz 49

⁴⁵⁵ s. Leitbild der Schule, S. 2

⁴⁵⁶ s. Transkript Rom, Absatz 52

⁴⁵⁷ vgl. Leitbild der Schule, S. 2; vgl. Transkript Rom, Absatz 52

Grundschule kommen, eine ganztägige Betreuung von 7.30 bis 17.15 Uhr an. Die festen Gruppen sind wie „Familien“, welche durch feste Bezugspersonen – die Erzieherinnen arbeiten auch in einzelnen Unterrichtseinheiten mit, Kinder einer Gruppe stammen aus derselben Lerngruppe – Sicherheit und Geborgenheit bieten. Das gemeinsame Mittagessen und die Erledigung der Hausaufgaben in der Gruppe sowie die Kurzbesprechung und der Tagesabschluss in den Stammgruppen ermöglichen darüber hinaus eine feste Zugehörigkeit. Geburtstage und andere Feste werden ebenfalls in dieser Gruppe gefeiert.⁴⁵⁸

Die Einteilung in altersgemischte Hortgruppen wurde bereits im Schuljahr 2003/2004 eingeführt. Damit wurde die Änderung im Unterricht vorbereitet, so dass „die Klassenumstellung vom sozialen Blickpunkt aus leichter durchgeführt werden kann“.⁴⁵⁹

Im Freispiel kann nach den eigenen Interessen die Freizeit gestaltet werden. Zudem werden dienstags Ausflüge, donnerstags AGs angeboten. Durch 16 Themenräume, welche zu Entdeckungen anregen und möglichst viele Bildungsbereiche ansprechen sollen, ist eine altersgemäße Freizeitgestaltung möglich. Die Angebote werden mit Hilfe von Umfragen bei den Kindern nach Interessen schwerpunktmäßig gestaltet.⁴⁶⁰

Die Themenräume umfassen eine Traumecke und eine Sportarena mit Tischtennis, Tischfußball, Weykick, Geräte-Spielen, ein Künstler- Atelier, einen PC- Raum und ein Höhlenbauzimmer. Der Ton- und Matschraum, die Holzwerkstatt, das Bauhaus zum Bauen und Konstruieren, das „Geschichtenstüble“ und die Spielecke, der Raum der Klänge, eine Geniemeile mit Experimenten mit Strom und verschiedene Gesellschaftsspiele bieten neben Angeboten zum Bauspiel, zum Verkleiden und von Rollenspielen vielfältige Beschäftigungsmöglichkeiten. Die Freispielzeit lässt die Kinder frei wählen, in welchem der Themenräume sie gruppenübergreifende Angebote nutzen möchten. In den Ferien kann in den „Ferienbörsen“ ein je individuelles Ferienprogramm für die Kinder zusammengestellt werden.⁴⁶¹

Zusammenarbeit

Die enge Verzahnung zwischen Schule und Hort, die enge Zusammenarbeit der Erzieherinnen und der Lehrerinnen, welche durch den Lebensraum Schule gegeben sind, mache eine Besonderheit der Schule aus. Diese Verflechtung sei so ein Grund für Frau Seattle gewesen, an die Schule zu kommen. Die Zeitstruktur sowie die Aufteilung der Professionen – die Lehrerinnen sind hauptsächlich für den unterrichtlichen Bereich, die Erzieherinnen hauptsächlich für den Betreuungsbereich zuständig – gehöre laut Frau Rom und Frau Seattle zu den Dingen, die an der

⁴⁵⁸ vgl. Homepage der Schule, Hort

⁴⁵⁹ s. und vergleiche Konzeption altersgemischtes Lernen, 3.1

⁴⁶⁰ vgl. ebd., 3.2

⁴⁶¹ vgl. ebd., 3.3

Schule beibehalten werden sollten. Hinsichtlich der Verzahnung und Zusammenarbeit stehe eine weitere konzeptionelle Änderung an, da diese noch auszubauen sei.⁴⁶²

Voraussetzung für gemeinsamen Unterricht

Die „Schule als Lebensraum“ bietet Erfahrungs-, (Selbst-) Entdeckungs- und Begegnungsräume für die Kinder. In der Gemeinschaft und durch viele Anreize können die Kinder sich selbst und andere erfahren. Diese Gemeinschaft ist bereits vielfältig und damit bereit, weitere aufzunehmen. Gemeinschaft umfasst auch das Kollegium der Schule. Durch die enge Zusammenarbeit in der unter den verschiedenen Professionen ist so zugleich der Grund für Kooperationen inner- wie außerschulisch gelegt. In Teams zusammen zu arbeiten, das eigene Klassenzimmer für andere zu öffnen, kann damit erleichtert werden.

5.2.1.3.2 Altersgemischtes Lernen

Kinder bringen sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit in die Schule. Beim altersgemischtem Lernen wird diese Verschiedenheit als normal und als Chance für alle angesehen.⁴⁶³

Das Konzept des altersgemischten Lernens wird seit dem Schuljahr 2005/06 an der Schule verfolgt. In einer Lerngruppe – vergleichbar mit einer Klassenstruktur – werden Kinder der vier Jahrgänge gemeinsam unterrichtet, ergänzt durch Stufenunterricht in den Schuljahrgängen. Den acht Klassen wurden dazu vier A- und vier B-Klassen – willkürliche Namensgebung – zugeordnet. Im Stufenunterricht finden sich die Jahrgänge der A oder die Jahrgänge der B- Klassen zusammen.⁴⁶⁴

Altersgemischte Lerngruppen

Eine Lerngruppe besteht aus maximal 25 Schülern und ist aus allen vier Jahrgängen zusammengesetzt. Die Verteilung der Jahrgänge sowie die Anteile an Jungen und Mädchen wird nach Möglichkeit ungefähr gleich groß gewählt. In jeder Gruppe befinden sich maximal 16 Hortkinder. Feste Bezugspersonen sind ein Gruppenlehrer oder eine Gruppenlehrerin sowie zwei Erzieherinnen oder Erzieher. Diese sind die Ansprechpartner für die Eltern. Die Gruppe hat ihr festes Klassenzimmer mit dem zugehörigen Hortzimmer, welches im Unterricht als Gruppenraum genutzt werden kann. Die Gruppenzimmer bieten eine „anregende und differenzierte Lernumgebung“ mit einem breiten Angebot an Lernmaterialien (Montessori, selbsthergestellte Materialien, Arbeitsblätter, Hefte, Bücher, PC-Programme, Experimentiermaterialien). Es finden 19 Stunden gemeinsamen Unterrichts statt.⁴⁶⁵

⁴⁶² vgl. Transkript Rom, Absatz 54; vgl. Transkript Seattle, Absatz 11

⁴⁶³ vgl. Konzeption altersgemischtes Lernen, 2.2

⁴⁶⁴ vgl. ebd., 2.2; vgl. Transkript Rom, Absatz 10

⁴⁶⁵ vgl. Konzeption altersgemischtes Lernen, 2.3

Gruppenunterricht

Den Gruppenunterricht unterstützen die Erzieher in mindestens drei Doppelstunden als Assistenten. Durch kontinuierliche interne Fortbildung und kollegiale Beratung können diese die notwendigen Kompetenzen erwerben. Sie unterstützen und beraten die Kinder beim Lernen, indem sie kurze Lernsequenzen begleiten, beobachten, dokumentieren oder Gruppenbesprechungen leiten.⁴⁶⁶

In diesem gemeinsamen Gruppenunterricht werden alle Hauptfächer sowie Mensch, Natur und Kultur (im Folgenden MeNuK), Religion und Sport gelehrt. Die Unterrichtsfächer werden durch den Gruppenlehrer, Sport und Musik auch durch Fachlehrer erteilt. Dabei dient der altersheterogene Unterricht auch der Übung und Vertiefung.⁴⁶⁷

Die Unterrichtszeit vor der großen Pause ist für Freiarbeit – freie Arbeitsformen und Wochenplanarbeit – fest eingeplant. Dabei werden selbständiges Lernen gefördert und ermutigende Lernerfahrungen gemeinsam und individuell gesammelt. So können sich alle Schülerinnen und Schüler individualisiert und selbstverantwortlich einem Lernthema zuwenden. Dementsprechend kann jede Schülerin und jeder Schüler ihrem oder seinem Entwicklungsniveau entsprechend lernen und auf die individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten der Kinder kann eingegangen werden. Begleitung und Unterstützung können durch die Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher erfolgen. So lernen die Kinder mit der Zeit ein gewisses Repertoire an Methoden.⁴⁶⁸

Als Freie Schule orientiert sich die Grundschule zwar am baden-württembergischen Bildungsplan und möchte die darin geforderten Kompetenzen ausbilden. Aufgrund der Unterrichtung einiger Themen in der altersgemischten Gruppe, wie zum Beispiel MeNuK muss der Unterrichtsstoff jedoch anders verteilt werden. Dazu wurden alle Themen des Bildungsplans auf vier Schuljahre verteilt und somit ein neuer „schulinterner Lehrplan“ erstellt. Auf der Grundlage dieses „schulinterne[n] Lehrplan[s]“⁴⁶⁹ und dem Schulcurriculum, welches die verschiedenen zentralen Lern- und Entwicklungsbereiche mit verschiedenen Angeboten darstellt, erarbeitet der Gruppenlehrer den „roten Faden“, welcher die Freiarbeit und den Zeitplan der Fächer für ein Schuljahr umfasst. Dieser Plan – mit den Zielen und Kompetenzen, welche ein jedes Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollte – wird den Kindern vorgestellt und mit ihnen besprochen.⁴⁷⁰

⁴⁶⁶ vgl. ebd., 2.3

⁴⁶⁷ vgl. ebd., 2.3

⁴⁶⁸ vgl. ebd., 2.3; vgl. Leitbild der Schule, S. 1

⁴⁶⁹ s. Transkript Rom, Absatz 10

⁴⁷⁰ vgl. Konzeption altersgemischtes Lernen, 2.3; vgl. Schulcurriculum; vgl. Transkript Rom, Absätze 9 f.

Stufenunterricht

Die unverzichtbaren Grundlagen in Deutsch, Mathematik und Englisch – beispielsweise die Einführung der Multiplikation und die Buchstabeneinführung – sowie Wiederholungen, Zusammenfassungen und Lernstandskontrollen erhält eine Jahrgangsstufe im altershomogenen Unterricht. Dazu ist jede Stufenklasse einem Stufenlehrer oder einer Stufenlehrerin zugeordnet. Für die Jahrgänge 1 und 2 werden fünf, für die Jahrgänge 3 und 4 sieben Stunden altershomogen unterrichtet. Die Stufenlehrer und Gruppenlehrer arbeiten dabei eng zusammen.⁴⁷¹

Am Ende des Schuljahres gibt es Schulberichte. Noten werden erst in Klasse 4 in Deutsch und Mathematik verteilt. Auf Antrag der Eltern kann das Kind eine Jahrgangsstufe wiederholen. Auch Überspringen ist möglich, wobei das Kind in der Lerngruppe bleibt, jedoch einem anderen Stufenunterricht zugeteilt wird.⁴⁷²

Voraussetzung für gemeinsamen Unterricht

Diese Konzeption des altersgemischten Lernens scheint eine wichtige Voraussetzung für die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zu sein. So wurde das altersgemischte Lernen von Frau Rom, Frau London, Herrn Dublin und Frau Berlin genannt bei der Frage nach dem, was – besonders im Hinblick auf Integration – beibehalten werden müsse. Das Besondere mache die Schule mit dieser Konzeption, das Leben und das Lernen in der damit gegebenen Heterogenität aus. Der Unterschied werde als „etwas ganz Normales“⁴⁷³ begriffen und könne entsprechend genutzt werden. Die altersgemischten Gruppen bringen bereits „eine gewisse Heterogenität und gegenseitige Rücksichtnahme“⁴⁷⁴ mit sich, welche für die Unterschiedlichkeit besonders geeignet seien. Soziales Lernen und Lerngruppen sei dadurch schon gefördert, indem zum Beispiel auch die älteren Schüler mit einbezogen werden können.⁴⁷⁵

5.2.1.3.3 Kind im Zentrum

Die „Verantwortlichkeit gegenüber den Schülern und ihrem Lernweg“⁴⁷⁶, welche das Kind in den Mittelpunkt stellt, wird von der Schulleitung Frau London ebenfalls als wichtige pädagogische Voraussetzung für die integrative Arbeit wahrgenommen. Diese Zentrierung auf das einzelne Kind sich zum Beispiel im Einsatz von diagnostischen Mitteln.⁴⁷⁷

⁴⁷¹ vgl. Konzeption altersgemischtes Lernen, 2.4

⁴⁷² vgl. ebd., 4.4

⁴⁷³ s. Transkript London, Absatz 12

⁴⁷⁴ s. Transkript Dublin, Absatz 54

⁴⁷⁵ vgl. Transkript Berlin, Absatz 24; vgl. Transkript Dublin, Absatz 54; vgl. Transkript London, Absätze 12, 36; vgl. Transkript Rom, Absatz 54

⁴⁷⁶ s. Transkript London, Absatz 12

⁴⁷⁷ vgl. ebd., Absätze 12, 14

Erziehungspartnerschaft

Das Kind steht im Zentrum der Erziehungspartnerschaft aller an der Erziehung des Kindes Beteiligten. In der Kooperation mit der Schulpsychologin – und darüber hinaus mit außerschulischen Therapeuten – sowie in den Besprechungen der Dreier- Teams, in deren wöchentlichen Sitzungen auch einzelne Kinder besprochen werden können, kann das Kind unterschiedlich wahrgenommen werden. Besonders wichtig ist dabei die Einbeziehung der Eltern in die Arbeit der Schule – was das Kind betrifft ebenso wie das Schulleben – und dadurch ein Gleichgewicht in der Erziehungspartnerschaft zu pflegen.⁴⁷⁸

Dokumentation

Der Blick auf den einzelnen Schüler wird auch durch die genaue Dokumentation deutlich. Die Entwicklung der Schüler wird durch ein Portfolio festgehalten. In der Beobachtungsmappe der Lehrer und Erzieher finden sich verschiedene Notizen über Beobachtungen, die Entwicklungen, das Verhalten, Vorkommnisse, gezielte Beobachtungen und Elterngespräche. In der Schatzmappe des Kindes, dem Lernportfolio, sammelt der Schüler oder die Schülerin eigene Notizen, Entwürfe, Arbeitsproben, Lerntagebuch, Lobzettel. Die Dokumentationsmappe mit den Inhalten aus der Beobachtungsmappe, welche von entscheidender Bedeutung sind, und den Dokumenten mit Repräsentationscharakter aus der Schatzmappe bilden die Grundlage für die Elterngespräche.⁴⁷⁹

Voraussetzungen für gemeinsamen Unterricht

Die Kooperation und Dokumentation macht deutlich, dass das einzelne Kind mit seinen Stärken und Schwächen, Fähigkeiten und Bedürfnissen wahrgenommen und geachtet wird. Dies spiegelt ein Menschenbild wider, welches die Wertigkeit eines Kindes nicht von seinen Leistungen abhängig macht, sondern als Bereicherung empfindet.

5.2.1.4 Voraussetzungen für gemeinsamen Unterricht

Durch die Freiheiten als freie Schule in evangelischer Trägerschaft, die Konzeption der Schule mit integriertem Hort als „Lebensraum Schule“ und dem altersgemischten Lernen bieten neben einer positiven Grundatmosphäre vielfältige Voraussetzungen für den gemeinsamen Unterricht. Damit sind die Rahmenbedingungen der Schule und somit die Ausgangslage der integrativen Arbeit an der Schule vorgestellt. „Die Grundstruktur stimmt.“⁴⁸⁰

Im nächsten Schritt soll vorgestellt werden, was sich hinsichtlich der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule bereits ergeben hat.

⁴⁷⁸ vgl. Transkript London, Absatz 14

⁴⁷⁹ vgl. ebd. 4.1

⁴⁸⁰ s. Transkript Berlin, Absatz 28

5.2.2 Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht

Die Schule, deren Konzeption und Voraussetzungen zum gemeinsamen Unterricht dargestellt wurden, macht sich nun auf den Weg.

5.2.2.1 Anstöße

Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wurde durch die Aufnahme eines Mädchens an die Schule, das eine Körperbehinderung hat, auf den Weg gebracht. Die Sonderrolle, die Emma an der Schule hatte, erwies sich zum einen als nicht günstig, zum anderen stellte sich die Frage: „Warum sollte zu diesem körperbehinderten Kind nicht noch ein lernbehindertes oder ein wie auch immer gehandicaptes Kind kommen?“⁴⁸¹

Weitere Entwicklungen von außen, wie die UN-Konvention von 2009 und das Positionspapier zur Bildung der Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg von 2009 dienten der Ermutigung, die integrative/inklusive Arbeit anzugehen. Dabei spielte besonders der Satz des „länger gemeinsam lernen“ („Längeres gemeinsames Lernen“) eine wichtige Rolle. Der wirkliche Anstoß kam jedoch aus der Schule selbst, denn „der Gedanke war da, die Idee war da, der Wunsch war bei einigen da“.⁴⁸²

5.2.2.2 Arbeitskreis Integration

Um die Integration an der Schule auf den Weg zu bringen, wurde ein Arbeitskreis gegründet. Am Anfang des Arbeitskreises Integration stand die Überlegung „Warum wollen wir das?“ (R28) und „Wie bringen wir dem Kollegium das nahe?“⁴⁸³. Zur Unterstützung wurden externe Personen dazu gebeten.⁴⁸⁴

Dieser Arbeitskreis setzt sich neben der Schulleiterin, Frau London, und der Stellvertretenden Schulleiterin, Frau Rom, aus folgenden Personen zusammen: Herr Dublin, der Vater des Mädchens mit Körperbehinderung, eine Mutter, die ein Kind an der Schule hat sowie einen Sohn mit Down-Syndrom, der jedoch an eine andere Schule geht, sowie ein an der Thematik interessierter Vater vertreten die Eltern. Vom Hort - Kollegium arbeiten die Hortleiterin und eine Erzieherin, Frau Seattle, mit, welche eine zusätzliche heilpädagogische Ausbildung mitbringt und außerdem freiberuflich als Integrationskraft im Kindergarten tätig ist. Sie unterstützt derzeit ein Kind an der Schule bei der Eingliederung in die Gruppe. Frau Berlin, Lehrerin der Schule, ist ebenfalls an der Thematik interessiert und hat Integration in Form eines ISEP- Projekts an ihrer vorigen Schule schon beobachten können und selbst in einer Nachmittags- AG ein Kind mit

⁴⁸¹ s. und vgl. Transkript Rom, Absatz 15

⁴⁸² s. und vgl. ebd., Absatz 32; vgl. ebd., Absatz 15

⁴⁸³ s. Transkript Rom, Absatz 28

⁴⁸⁴ vgl. ebd., Absatz 28

Behinderung integriert. Ein weiteres Mitglied, Herr Glasgow, kommt vom staatlichen Schulamt und ist zuständig für die Kooperation zwischen Sonderschulen und Regelschulen.⁴⁸⁵

Zu Beginn des Arbeitskreises wurde Frau Akko, Professorin der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, für weitere Informationen zur Integration/Inklusion dazu gebeten. Diese hat den Arbeitskreis an Herrn Hamburg, ebenfalls Dozent an der PH, verwiesen. Seitdem begleitet Herr Hamburg die Schule und nimmt an den Arbeitskreistreffen teil, berät und stellt Verbindungen her.⁴⁸⁶

Dadurch ist der Arbeitskreis sehr vielfältig und aus unterschiedlichen Professionen zusammengesetzt. Damit ergeben sich Verbindungen zum Staatlichen Schulamt durch Herrn Glasgow sowie über Herrn Hamburg und Frau Akko zum Expertenrat.⁴⁸⁷

Zunächst hat sich der Arbeitskreis Integration an die Vorbereitung einer Schulkonferenz gemacht. In Vorbereitung auf diese haben Frau Berlin und Herr Hamburg an einer integrativen Schule hospitiert. Bei der Konferenz selbst kam es auch zu Unverständnis und zur Äußerung von Vorbehalten im Kollegium. Um den Weg der gemeinsamen Unterrichtung dennoch weiterzugehen, wird es nun allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ermöglicht, in verschiedenen Schulen bis zu den Sommerferien zu hospitieren. Dies solle die Gelegenheit verschaffen, Erfahrungen anderer kennen zu lernen und offene Fragen beantwortet zu bekommen. An diese Hospitationsphase soll sich Anfang des Schuljahres 2010/11 eine weitere Schulkonferenz anschließen.⁴⁸⁸

Neben der Vorbereitung der Konferenz steht für den Arbeitskreis im Sommer der Besuch der Waldhofschule in Plien an. Zudem wird es Aufgabe des Arbeitskreises sein, eine Konzeption zu entwerfen, welche Rahmenbedingungen vorschlägt, unter denen die gemeinsame Unterrichtung von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gelingen kann.⁴⁸⁹

5.2.2.3 Aktueller Stand der Integration

Zur Zeit befinden sich vereinzelt Kinder mit Behinderungen in verschiedenen Lerngruppen.

5.2.2.3.1 Emma⁴⁹⁰

Emma ist bereits seit drei Jahren an der Schule. Ihre Aufnahme war der Grund für die Bildung des Arbeitskreises. Emma hat eine starke körperliche Behinderung. Sie könne zwar selbständig gehen,

⁴⁸⁵ vgl. Transkript Berlin, Absatz 3, 5; vgl. Transkript Rom, Absatz 30; vgl. Transkript Seattle, Absatz 2, 7

⁴⁸⁶ vgl. Transkript Rom, Absätze 3, 12

⁴⁸⁷ vgl. ebd., Absatz 29

⁴⁸⁸ vgl. Transkript Rom, Absätze 16, 20, 29

⁴⁸⁹ vgl. Transkript Berlin, Absatz 36; vgl. Transkript London, Absatz 47

⁴⁹⁰ Ich habe mich dafür entschieden, jedes Kind mit seinem – fiktiven – Namen zu nennen. Dies soll deutlich machen, dass es sich bei jedem Kind um eine Person handelt und nicht um einen Fall und dass jedes dieser Kinder von Gott so angenommen ist, wie es ist, denn: „Ich habe dich bei deinem Namen gerufen. Du bist mein.“ (Jes 43, 1b)

allerdings nicht so schnell wie andere Kinder. Die teilspastische Lähmung wirke sich zudem auf die Hände aus. Aufgrund der motorischen Einschränkungen benötige sie Unterstützung beim Schreiben. Inzwischen zeige sich zudem eine Einschränkung im Gesichtsfeld. Entwicklungsverzögerungen führten laut ihrem Vater dazu, dass sie mehr Zeit bei Aufgaben benötige. Schwierigkeiten bereiteten Emma besonders das räumliche Wahrnehmen, logische Verknüpfung und abstraktes Denken, was sich vor allem auf den mathematischen Bereich auswirke. Da Emma besonders beim Lernen im mathematischen Bereich etwas mehr Zeit benötigt, wird überlegt, ihr ein Jahr länger Zeit zu geben. Der Vater beschreibt Emma besonders hinsichtlich der sozialen Kompetenz als „unglaublich fit“.⁴⁹¹

Emma war bereits in einem allgemeinen Kindergarten integriert. Aufgrund guter Erfahrungen wollten die Eltern das fortsetzen und setzten sich dafür ein, dass ihre Tochter mit ihrer Zwillingschwester gemeinsam eine allgemeine Schule besuchen kann. Emma ist bislang das einzige Kind mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule.⁴⁹²

Im Rahmen der (zielgleichen) Einzelintegration steht Emma laut Schulgesetz eine begleitende Hilfe, jedoch keine sonderpädagogische Betreuung, an der Schule zu. Diese ständige Begleitung erhält Emma durch eine ungelernte FSJ- Kraft, die sie im Unterricht oder bspw. beim Turnen unterstützt. Als ungelernte Kraft kann diese jedoch an ihre Grenzen stoßen.⁴⁹³

Besonders unter der Voraussetzung der zielgleichen Integration, so scheint es, steht Emma unter Leistungsdruck. Der hohe Anpassungsdruck, der laut dem Vater auch durch die Tests ausgelöst würde sowie die kurze Grundschulzeit führten dazu, dass Emma ihren Anspannungen und Frustration zu Hause oft Luft verschaffe.⁴⁹⁴

5.2.2.3.2 Kai

In der Klasse von Frau Berlin befindet sich ein weiteres Kind mit einer Körperbehinderung. Kai könne mit seiner Gehbehinderung (aufgrund eines Klumpfußes) ohne Eingliederungshilfe am Unterricht teilnehmen. Da ihm längere Strecken zu Fuß Schwierigkeiten bereiten, seien keine Wandertage möglich, die Klasse benutze nun öfter die Straßenbahn.⁴⁹⁵

5.2.2.3.3 Simon

Simon, ein Junge ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf mit Entwicklungsverzögerungen im emotionalen Bereich, erhält an der Schule Betreuung durch Frau

⁴⁹¹ s. Transkript Dublin, Absatz 21; vgl. ebd., Absätze 12, 17, 18, 21, 24; vgl. Transkript London, Absätze 18, 25
⁴⁹² vgl. Transkript London, Absatz 18

⁴⁹³ vgl. Transkript Dublin, Absätze 19, 21; vgl. Transkript Rom, Absatz 34

⁴⁹⁴ vgl. Transkript Dublin, Absätze 12, 15, 26

⁴⁹⁵ vgl. Transkript Berlin, Absätze 28, 30 f.; vgl. Transkript Rom, Absatz 34

Seattle und durch die Schulpsychologin sowie Therapeuten außerhalb der Schule. Aufgrund seiner Schwierigkeiten hinsichtlich der Konzentration und des Selbstwertgefühls unterstützt Frau Seattle ihn eineinhalb Stunden, sich in die Gruppe im Nachmittagsbereich einzugliedern. Zudem begleitet sie ihn eine Doppel- Schulstunde im Unterricht. Diese Stunden werden von ihrem Hort- Deputat abgezweigt.⁴⁹⁶

5.2.2.3.4 Anna

Derzeit liegt die Anfrage der Integration für ein Kind mit Autismus vor. Bislang wurden dazu Elterngespräche geführt und eine Hospitation im Kindergarten durchgeführt. Anna wird seit drei Jahren ganztägig durch eine Eingliederungshilfe unterstützt, welche mit an die Schule wechseln würde.⁴⁹⁷

5.2.2.3.5 Förderschwerpunkt Lernen

Über das normale Förderangebot hinausreichend benötigen einige Kinder an der Schule weitere Unterstützung im Lernen. Dabei handele es sich um Kinder, die im Grenzbereich zur Lernbehinderung stünden. Diese seien zwar meist gut in die Lerngruppe integriert, die Möglichkeiten zur angemessenen Förderung fehlten an der Schule jedoch. Verschiedene Versuche der Kooperation mit einer Förderschule wurden zwar unternommen, scheiterten jedoch. In einem Fall sei es nur dem Engagement der Eltern zu verdanken, dass das Kind weiterhin an der Schule verbleiben könne. Oft genug mussten Kinder jedoch umgeschult werden, um eine adäquate und ihnen zustehende Förderung erhalten zu können.⁴⁹⁸

Weiterhin finden sich an der Schule mehrere Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen, welche man ebenfalls zu integrieren versuche. Aufgrund der Beeinträchtigungen sei die Kooperation mit den Therapeuten und den Eltern gefragt.⁴⁹⁹

5.2.2.3.6 Zwischenfazit: Auswirkungen auf das Soziales Lernen

Die gemeinsame Beschulung würde sich auf das soziale Lernen positiv auswirken. Nach Frau Seattle lernen die Kinder mit Hilfestellungen Geduld und Ausdauer im Umgang mit anderen sowie verantwortungsvolle Aufgaben für andere zu übernehmen. Dies ist jedoch keineswegs einseitig. Gemeinsam könne heraus gearbeitet werden „Wer hat wo Stärken, wer hat wo Schwächen?“⁵⁰⁰ Für Frau London scheint es bedeutsam zu sein, die Erfahrung zu vermitteln, das Zusammenleben mit anderen Menschen einzuüben, welche „nicht so schnell, nicht so gut“⁵⁰¹ und entsprechend hilfsbedürftig seien. Diese Erfahrung umfasse aber, dass „das Zusammenleben (...) von Kindern

⁴⁹⁶ vgl. Transkript Seattle, Absätze 2, 4, 5, 6

⁴⁹⁷ vgl. Transkript Rom, Ansätze 19, 22

⁴⁹⁸ vgl. Transkript Berlin, Absatz 24; vgl. Transkript London, Absatz 30

⁴⁹⁹ vgl. Transkript London, Absatz 27

⁵⁰⁰ s. Transkript Seattle, Absatz 34

⁵⁰¹ s. Transkript London, Absatz 38

mit verschiedenen Ausprägungen, dass das immer etwas Positives ist“⁵⁰², dass jeder seinen Platz in der Gesellschaft habe. Auch laut Herrn Dublin könnten im gemeinsamen Leben und Lernen in der Schule gegenseitige Rücksichtnahme gelernt werden.⁵⁰³

Besonders von Bedeutung ist bei diesen Kindern die soziale Integration in die Klassen. Entscheidend sei dabei besonders die Herstellung von vertrauensvollen Beziehungen zu diesen Kindern. Diese stelle die Grundlage, die Stärken jedes einzelnen herauszuarbeiten. Zunächst in kleinen Gruppen im Freizeitbereich und durch Hilfestellungen wird das Kind zum Teil der Gruppe. Hilfestellungen benötige dabei nicht nur das Kind mit besonderem Förderbedarf, sondern auch die anderen Kinder. Nach Frau Seattle müssten die Probleme thematisiert werden. Durch das Ernstnehmen aller Kinder und die Wertschätzung ihrer Mithilfe könne so die soziale Integration gelingen.⁵⁰⁴

5.2.2.5 Integration der einzelnen Kinder

Es zeigt sich also, dass es mehrere Kinder an der Schule gibt, die einen besonderen ggf. sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. In manchen Fällen ist dieser mehr, in anderen weniger offensichtlich. Inwieweit diese Kinder tatsächlich auch sozial integriert sind, soll im Folgenden kurz dargestellt werden.

5.2.2.5.1 Emma

Emma scheint in ihrer Klasse integriert zu sein. Laut ihrer Lehrerin Frau Rom, habe es in der Klasse – mit zwei Ausnahmen am Anfang – noch nie negative Reaktionen auf Emma gegeben. Laut dem Vater Herrn Dublin gingen die Mitschüler offen auf Emma zu, nehmen Kontakt zu ihr auf, sie werde auch zu manchen Kindern nach Hause eingeladen. Grenzen gebe es allerdings, wenn in Bewegung gespielt werde, da Emma dann nicht mitkomme. Laut Frau Rom gingen die Mitschüler „fast zu selbstverständlich“⁵⁰⁵ mit ihr und ihrer Behinderung um. Sei die Eingliederungshilfe einen Tag nicht an der Schule, müssten die Kinder daran erinnert werden, Emma zu unterstützen. Bei Ausflügen würden die anderen Kinder sie allerdings gerne auf ihrem Roller ziehen. Emma „gehört zu [ihnen] und dazu“.⁵⁰⁶

Besonders interessant ist eine Beobachtung von Emmas Vater. Emma erzählte ihm, sie wolle nicht zu den „Behinderten“ gehören. „Sie will nicht mit anderen Kindern zusammen sein, die genauso offensichtlich oder vielleicht noch, oder auf andere Art und Weise, behindert sind.“⁵⁰⁷ Diese

⁵⁰² s. ebd., Absatz 38

⁵⁰³ vgl. Transkript Dublin, Absatz 54; vgl. Transkript London, Absatz 38; vgl. Transkript Seattle, Absätze 30, 32, 34

⁵⁰⁴ vgl. Transkript Seattle, Absätze 30, 32

⁵⁰⁵ s. Transkript Rom, Absatz 36

⁵⁰⁶ s. und vgl. ebd., Absatz 36; vgl. Transkript Dublin, Absatz 28

⁵⁰⁷ s. Transkript Dublin, Absatz 29

Abgrenzung macht Herr Dublin am Anpassungsdruck fest und an der Phase der Identitätsentwicklung, in der Emma sich zur Zeit möglicherweise befinde.⁵⁰⁸

5.2.2.5.2 Kai

Auch laut Frau Berlin sei bei den Kindern in ihrer Klasse ein großes Verständnis für Behinderungen und Beeinträchtigungen vorhanden. Was Kai angehe haben die Mitschüler von sich aus eigene Ideen eingebracht, auf welche Dinge sie verzichten könnten, wie Spiele im Sportunterricht, um ihn zu unterstützen. Dieses Verständnis sei selbstverständlich gewesen. Auch hier stand vorab die Aufklärung – durch Kai selbst – der Klasse über die Form der Beeinträchtigung. Frau Berlin lenkt allerdings ein, dass es oft schwieriger für die Kinder sei, sich und ihre Bedürfnisse zurück zu stellen, wenn es um die Teilung von Aufmerksamkeit gehe.⁵⁰⁹

5.2.2.5.3 Simon

Nach Frau Seattles Erfahrungen zeigten sich die anderen Kinder sehr offen und oftmals bereit, Simon zu unterstützen, wenn man sie dazu auffordere. Frau Seattle habe die Erfahrung gemacht, dass diese Geduld und Unterstützung jedoch Hilfestellung durch Pädagogen voraussetze, denn „ganz allein gelassen haben Kindergruppen da auch Schwierigkeiten“.⁵¹⁰

5.2.2.6 Sonderrolle

Bislang nehmen die wenigen Kinder an der Schule mit offensichtlichem sonderpädagogischem Förderbedarf oder einer Behinderung Sonderrollen ein. Emma ist noch das einzige Kind mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf. Diesen Sonderstatus aufzuheben, wäre durch die Aufnahme mehrerer Kinder möglich. Frau London nennt das Beispiel, man könne auch fünf Kinder mit einer geistigen Behinderung aufnehmen, diese in unterschiedlichen Lerngruppen unterrichten und zu einzelnen Förderstunden in eine Gruppe zusammenbringen.⁵¹¹

5.2.2.7 Grenzen

Die Grenzen, an welche die Schule bislang gestoßen ist, und Perspektiven für den weiteren Weg sollen aufgezeigt werden.

5.2.2.7.1 Grenzen beim Kind

Es gibt Grenzen der gemeinsamen Unterrichtung, welche zunächst am Kind festgemacht werden können. Diese können beispielsweise erreicht werden, wenn Kinder mit Lernbeeinträchtigungen nicht mehr an der Schule „aus eigenen Kräften“⁵¹² gefördert werden können. Diese Grenzen verweisen auf sonderpädagogische Unterstützung, Förderpläne, Förderstunden. Manche Kinder,

⁵⁰⁸ vgl. ebd., Absatz 29

⁵⁰⁹ vgl. Transkript Berlin, Absatz 31; vgl. Transkript Seattle, Absatz 30
⁵¹⁰ s. und vgl. Transkript Seattle, Absatz 30

⁵¹¹ vgl. Transkript London, 39

⁵¹² s. ebd., Absatz 21

welche es in einer schulischen Einrichtung mit 200 Kindern oder in einer Klasse mit 24 Schülern nicht aushalten können, benötigen andere Settings. Auch Emma stößt an ihre Grenzen. Sie wird weiterhin Unterstützung in motorischen Aufgaben benötigen. Da sie besonders bei Aufgaben mit einem hohen Maß an Differenzierungen überfordert ist, macht es nun den Anschein, dass sie ein Jahr länger an der Schule bleibt.⁵¹³

5.2.2.7.1 Strukturelle Grenzen

Diese Grenzen – mit welchen der Aspekt der Integrierfähigkeit wieder auftaucht – sind sicherlich nicht nur im Kind angelegt. Sie verweisen auf die Strukturen, die in der Form bislang vorhanden – und vorgegeben – sind. Herr Dublin verweist besonders auf die strukturimmanenten Grenzen. Wie an jeder anderen Grundschule gibt der Bildungsplan vor, Leistung sei gewollt und – von den Eltern – gefordert. Durch häufige Tests entstehe Druck. Die kurze Grundschulzeit von vier Jahren potenziere diesen Leistungsdruck. Ein Kind mit Beeinträchtigungen könne so – ohne eine Stufe zu wiederholen – nicht im eigenen Rhythmus lernen und sich entwickeln. Gerade Emma würde „mehr Zeit, längeres gemeinsames Lernen, Zeit zur Entwicklung, weniger Stress“⁵¹⁴ benötigen.⁵¹⁵

5.2.2.7.2 Professionsvorbehalt

Emma wird zur Zeit zwar im Sinne der Eingliederungshilfe durch eine FSJ- Kraft unterstützt. Dabei sei es laut Frau Rom und Herrn Dublin stark davon abhängig, inwieweit integrative Prozesse tatsächlich unterstützt werden könnten. Gefordert wäre – laut Herrn Dublin – eine Unterstützung für Emma, welche sich laut Herrn Dublin im Beziehungsgeflecht der Schule zurecht finde, Distanz und Nähe zu Emma regulieren könne, ihre Selbständigkeit fördere, erfassen könne, wo Unterstützung gebraucht werde oder auch einmal zwischen ihr und den Lehrern vermitteln könne. Eine ungelernte FSJ- Kraft sei da schnell überfordert. Es sei – so stimmt Frau Rom zu – stark von der Person abhängig. Es hätte auch schon Eingliederungshilfen gegeben, die sich im Unterricht auch anderen Kindern zuwenden. So könne Emma erfahren, dass nicht sie allein hilfebedürftig ist und viele Aufgaben auch selbständig bewältigen könne. Dies verweist darauf, dass an der Schule – und Emma stellt nur ein Beispiel dar – „kompetente Begleitung, sonderpädagogisches Know-how für die Unterstützung“⁵¹⁶ gebraucht wird. Dies verweist auf die Notwendigkeit sonderpädagogisch ausgebildeten Personals.⁵¹⁷

5.2.2.7.3 Ressourcenvorbehalt

Die Grenzen, an welche die Schule hinsichtlich der gemeinsamen Unterrichtung bislang stößt, verweisen über die Notwendigkeit sonderpädagogischer Unterstützung auf die Notwendigkeit von

⁵¹³ vgl. Transkript Berlin, Absatz 23; vgl. Transkript Dublin, Absätze 17, 26; vgl. Transkript London, Absätze 21, 25

⁵¹⁴ s. Transkript Dublin, Absatz 23

⁵¹⁵ vgl. ebd., Absätze 12, 13, 15, 17, 19, 23

⁵¹⁶ s. ebd., Absatz 23

⁵¹⁷ vgl. ebd., Absätze 19, 23; vgl. Transkript Rom, Absatz 37

Ressourcen. Die Förderstunden, die es bisher an der Schule gibt, werden für die Kinder gebraucht, die temporär Unterstützung benötigen. Weitere Förderstunden, die zudem durch sonderpädagogisch kompetente Kräfte eingebracht werden, sind von Geldern abhängig, welche der Schule nicht zustehen. Oftmals wäre es jedoch durch zusätzliche Stunden möglich gewesen, Kinder an der Schule zu behalten. Diese Stunden konnten jedoch nicht erwirkt werden.⁵¹⁸

Damit hemmen die Finanzvorbehalte die gemeinsame Unterrichtung an der Schule. Um Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf beispielsweise in kleineren Klassen fördern zu können, würden damit Zuschüsse vom Land – welche pro Schüler gelten – wegfallen. Diese könnte der Träger aufgrund eigener Finanzprobleme nicht ausreichend ausgleichen. Die Überlegungen, wie Privatschulen die politisch geforderte integrative/inklusive Beschulung finanzieren sollen, sei noch gänzlich offen. Bis Gelder für die Privatschulen vorhanden seien, könne das noch dauern.⁵¹⁹

5.2.2.7.4 Einstellung zum gemeinsamen Unterricht

Das entscheidende Hindernis der gemeinsamen Unterrichtung an der Schule scheint jedoch in den Köpfen der Beteiligten zu liegen. Herr Dublin macht dies an der – unzureichenden – Erfahrung fest. Man habe sich an die Ausgrenzung gewöhnt, man sei unsicher im Umgang mit Menschen mit Behinderung. Diese „Ängste vor dem Unbekannten“⁵²⁰ sieht auch Frau Seattle. Es sei daher wichtig, über diese offen zu sprechen: „Was kann das auslösen bei jedem einzelnen von uns? Was kommen für Aufgaben auf uns zu?“⁵²¹

In diese Ängste hinein spielt der bereits stark fordernde Schulalltag. Vielfalt und Unterstützungsbedarf sei bereits ohne Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule vorhanden. Im schulischen Kontext seien sicherlich auch Vorbehalte existent, weitere Personen in den eigenen Unterricht zu lassen.⁵²²

Besondere Herausforderungen an der Schule bietet aufgrund des angeschlossenen Horts die Betreuung im Freizeitbereich, den Kindern entsprechend etwas bereit zu stellen, diese bei Ausflügen einzubeziehen und diesen in der offenen Betreuungssituation gerecht zu werden. Modelle und Beispiele der Umsetzung von Integration im Hort gebe es bislang kaum.⁵²³

⁵¹⁸ vgl. Transkript Berlin, Absätze 23, 24

⁵¹⁹ vgl. ebd., Absatz 39; vgl. Transkript London, Absätze 36, 43; vgl. Transkript Seattle, Absatz 21

⁵²⁰ s. Transkript Dublin, Absatz 57

⁵²¹ s. Transkript Seattle, Absatz 47; vgl. Dublin, Absatz 57; vgl. Seattle, Absatz 47

⁵²² Muth macht diese Vorbehalte am „berufliche[n] Solipsismus“ fest. Der Lehrer sei von Anbeginn seines Berufs daran gewöhnt, alleine zu arbeiten und niemanden in seinen Unterricht zu lassen.; s. und vgl. Muth, J.; Topsch, W. (1972): Schulkliniken in Schweden – Ein Modell für die Förderung lernschwacher Kinder. Sonderpädagogik. S.120; zit. nach Wocken 1988 S.3

vgl. Transkript Berlin, Absatz 39; vgl. Transkript Dublin, Absatz 57; vgl. Transkript London, Absatz 40;

vgl. Transkript Rom, Absatz 24

⁵²³ vgl. Transkript Dublin, Absatz 57; vgl. Transkript London, Absatz 40; vgl. Transkript Seattle, Absätze 24, 47; vgl. Transkript Rom, Absatz 17

Darüber hinaus scheint laut Frau Seattle das Verständnis im Kollegium zu fehlen, dass manche Prozesse länger dauern können, Fortschritte durch Rückschritte unterbrochen werden können, weshalb viel Geduld und Ausdauer gefragt seien.⁵²⁴

Diese Vorbehalte und Ängste – welche sich an der ersten Konferenz des Arbeitskreises Integration – zeigten, waren der Grund dafür, den Prozess langsam anzugehen. Frau Rom sieht, dass vielen Kolleginnen dieser zu schnell gegangen sei. Aufgabe des Arbeitskreises sei es nun zu zeigen, dass alle an den Änderungen beteiligt sind, mit ihren Sorgen gehört und ernst genommen werden und man gemeinsam nach Lösungen suchen könne.⁵²⁵

5.2.2.7.5 Zwischenfazit: Übergangslösungen

Bis weitere konzeptionelle Änderungen angegangen werden, sollen Übergangsmöglichkeiten gefunden werden. Bei Anfragen von Eltern soll von Fall zu Fall entschieden werden, ob die Integration geleistet werden könne oder nicht. Bislang sind diese Entscheidungen davon abhängig, welche Unterstützung ein Kind braucht, ob diese schulintern abgedeckt werden könne oder welche Hilfen – Eingliederungshilfen in Form von Zivildienstleistenden oder FSJ- Kräften – das Kind gegebenenfalls schon mitbringt. Darüber hinaus spielen die zeitlichen Ressourcen eine Rolle. Weitere Unterstützung ist bislang auch unter dem Ressourcenvorbehalt – personell und zeitlich – an dem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf festzumachen, um Zuschüsse zu erhalten. Die Einzelintegration weiterer Kinder, so die Meinung von Herrn Dublin, sei jedoch gut zu bewerkstelligen.⁵²⁶

5.2.2.8 Zukunftsmusik

Die Grenzen, welche auf den ersten Blick an den Kindern festzumachen sind, zeigen sich tatsächlich als strukturelle, finanzielle, personelle Grenzen und in den Köpfen.

In der Fortsetzung der Arbeit der Arbeitsgemeinschaft zur Integration an der Schule wird, wie bereits oben erwähnt, eine konzeptionelle Arbeit anstehen. Solch ein Konzept müsse sich auf Integration einrichten. Es dürfe nicht mehr von dem Einsatz der Eltern abhängig sein, ob ein Kind integriert werde oder nicht. Um diese Grundlagen zu schaffen, müssen personelle und finanzielle Ressourcen gesichert sein. Dazu gehört neben dem Ausbau der Kooperationen zwischen Grund- und Sonderpädagogen weiteres Fachpersonal, so die einhellige Meinung. Dabei müsse es sich um Lehrer oder Erzieher mit „sonderpädagogische[m] Know-how“⁵²⁷, sonderpädagogischer Ausbildung handeln. Neben der Beratung und der Vorarbeit seien, so Frau Berlin, eine feste Stundenzahl in

⁵²⁴ vgl. Transkript Seattle, Absatz 28

⁵²⁵ vgl. Transkript Rom, Absätze 17, 18

⁵²⁶ vgl. Transkript Dublin, Absatz 58; vgl. Transkript Rom, Absätze 19, 22, 24

⁵²⁷ s. Transkript London, Absatz 23; vgl. Transkript Dublin, Absatz 21

den Klassen zur Arbeit mit den Kindern unabdingbar. Auf Kosten anderer Mitarbeiter oder Schüler darf solch eine konzeptionelle Änderung nicht geschehen.⁵²⁸

Weitere Voraussetzungen an der Schule seien zu schaffen. Ein Aufzug sei bereits vorhanden, weitere Änderungen seien möglicherweise vorzunehmen. Darüber hinaus müsse den Pädagoginnen im Haus die Möglichkeit zu Fort- und Weiterbildungen hinsichtlich integrativer und sonderpädagogischer Kompetenzen gegeben werden.⁵²⁹

Neben der Klärung der organisatorischen Rahmenbedingungen sei, so Herr Dublin, zu klären, wie heterogenes Lernen „wirklich ermöglicht“⁵³⁰ und den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „ein[en] unterschiedliche[r] Lernrhythmus gestattet“⁵³¹ werden könne. Dazu seien Rahmenbedingungen mit mehr Zeit, längerem gemeinsamem Lernen, Zeit zur Entwicklung und weniger Stress für die Kinder zu schaffen.⁵³²

Diese konzeptionelle Änderung müsse klare Grundstrukturen schaffen, so dass nicht für jedes Kind erneut gekämpft werden müsse. Hilfen und Unterstützung müssten bereit stehen.⁵³³

Der Arbeitskreis Integration möchte gemeinsame Unterrichtung breiter an der Schule einführen. Durch den neuen Rechtsstatus der UN- Konvention von 2009 würde sich in Zukunft vieles ändern, so Frau Seattle. Frau London sieht die neue rechtliche Lage nicht ganz so optimistisch. Das Thema der Inklusion sei bei den allgemeinen Schulen und in den Schulämtern bislang kein Thema. Inoffiziell werde von Schulmodellen gesprochen, genaue Vorstellungen scheine es allerdings noch keine zu geben. Vielmehr würden Schulgesetzesänderungen und Vorgaben vom Regierungspräsidium abgewartet. Damit scheinen trotz den Empfehlungen des Expertenrats keine Zeichen staatlicherseits vorhanden zu sein. Das Schulgesetz, wie Herr Dublin die Problematik auf den Punkt bringt, hinke der UN- Konvention noch weit hinterher. Er sehe lediglich die Möglichkeit, durch Druck und Protest der Eltern das Schulsystem zu ändern.⁵³⁴

Die Schule, welche sich mit dem Arbeitskreis Integration gerne auf den Weg der gemeinsamen Unterrichtung machen möchte, wird so durch Unsicherheiten hinsichtlich der finanziellen und personellen Unterstützung ausgebremst. Der Wunsch nach „etwas weniger hohen] Hürden“⁵³⁵ ist vorhanden.⁵³⁶

⁵²⁸ vgl. Transkript Berlin 36; vgl. Transkript London, Absätze 23, 34; vgl. Transkript Seattle, Absatz 49

⁵²⁹ vgl. Transkript Berlin, Absatz 28; vgl. Transkript London, Absatz 42

⁵³⁰ s. Transkript Dublin, Absatz 13

⁵³¹ s. ebd., Absatz 13

⁵³² vgl. ebd., Absätze 13, 23

⁵³³ vgl. Transkript Berlin, Absatz 36

⁵³⁴ vgl. ebd., Absatz 38; vgl. Transkript Dublin, Absätze 44 f.; vgl. Transkript London, Absätze 45 f.; vgl. Transkript Seattle, Absatz 49

⁵³⁵ s. Transkript Berlin, Absatz 39

⁵³⁶ vgl. ebd., Absatz 39; vgl. Transkript London, Absatz 46

5.2.2.9 Haltung

Wie die Erfahrungen an der Schule zeigen, kann auf dem Weg zur Integration ein Wechsel der Einstellungen gesehen werden. Auch wenn der Arbeitskreis schon länger bestehe, könnten Fortschritte aufgrund der vielfältigen Grenzen nur langsam gemacht werden. Dies führe besonders bei den beteiligten Eltern zu Frust.⁵³⁷

Diese Haltung, die Frau Rom in Anlehnung an Herrn Hamburg besonders hervorhebt, beinhalte, „dass es für alle ein Gewinn ist, wenn wir gemeinsam leben und arbeiten“, „und nicht für die einen nur ein Gewinn und für die anderen aber ein Schaden“. Erst aus dieser Einstellung heraus könne die Einsicht folgen, dass „Kinder (...) gemeinsam unterrichtet und erzogen werden und gemeinsam leben [sollen]“. ⁵³⁸

Diese Einsicht teilt Frau Seattle. Eine solche Einstellung sehe nicht nur die Schwierigkeiten, sondern auch die neuen Möglichkeiten durch die gemeinsame Unterrichtung. So könnten sich kleine Schritte als große Schritte zeigen.⁵³⁹

An erster Stelle stehe also die Einstellungsänderung, die Veränderung in den Köpfen. Eine veränderte Haltung kann dann nach sich ziehen, mit den vorhandenen Bedingungen andere Lösungen zu suchen und zu finden.⁵⁴⁰

Damit befindet sich die Schule am Anfang. Die Idee der gemeinsamen Unterrichtung ist noch nicht so lange in den Köpfen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Verwirklichung mit vielen offenen Fragen steht noch aus.⁵⁴¹

⁵³⁷ vgl. Transkript Dublin, Absätze 2, 55

⁵³⁸ s. und vgl. Transkript Rom, Absatz 18

⁵³⁹ vgl. Transkript Seattle, Absatz 21

⁵⁴⁰ vgl. Transkript Rom, Absatz 18; vgl. Transkript Seattle, Absatz 21

⁵⁴¹ vgl. Transkript Seattle, Absatz 17

5.2.3 Christliches Menschenbild

„Wenn man zwanzig Leute fragt, was sie unter einem christlichen Menschenbild verstehen, dann kriegt man zwanzig Antworten.“⁵⁴²

Aussagen zu Aspekten eines christlichen Menschenbildes wurden im Zusammenhang mit der Frage, was eine evangelische Schule ausmache, wie denn das besonders Evangelische, Christliche zu beschreiben sei oder direkt auf die Frage nach Aspekten eines christlichen Menschenbildes getroffen. Dabei wurde versucht, Zusammenhänge zur Inklusion/ Integration herzustellen.

5.2.3.1 Eine Schule mit christlicher Wertorientierung

Die Schule ist in der Trägerschaft einer Evangelischen Schulstiftung und ist damit von der evangelischen Kirche geprägt.

5.2.3.1.1 Prägung durch die Evangelischen Landeskirchen

Das Perspektivenpapier der Evangelischen Landeskirchen „Freiheit – Gerechtigkeit – Verantwortung“ ist daher bekannt und wurde in den Gesprächen mit Frau Rom und Herrn Dublin erwähnt. Laut Frau Rom sei dieses Positionspapier zwar Ermutigung auf dem Weg des Arbeitskreises Integration an der Schule, jedoch kein Auslöser. Entscheidend seien dabei die Worte des „länger gemeinsam lernen“⁵⁴³ gewesen. Diese Aussage des längeren gemeinsamen Lernens, bis zu 10 Jahren, hält auch Herr Dublin für entscheidend. Diese strukturelle Änderung würde er besonders im Hinblick auf seine Tochter Emma begrüßen, welcher diese längere gemeinsame Lernzeit zugute kommen würde.⁵⁴⁴

Frau Rom bemängelt, dass das Papier keinen allzu großen Stellenwert in den verschiedenen Gremien der Kirche habe. Als evangelische Schule hätten sie dennoch einen gewissen Anspruch, sich an diesem zu orientieren. Über die Empfehlungen der Landeskirchen hinaus befinde sich die Schule in einer gewissen Tradition. Diese Tradition bezeichnet Frau London als „ein Vermächtnis“⁵⁴⁵. Die Kirchen seien schon immer diejenigen gewesen, die sich gekümmert hätten. Herkunft und Begabung seien an evangelischen Schulen – auch wenn es sich bei diesen um

⁵⁴² s. Transkript Rom, Absatz 47

⁵⁴³ vgl. Evangelische Landeskirchen Baden und Württemberg 2009, 2.1

⁵⁴⁴ vgl. Transkript Dublin, Absatz 50; vgl. Transkript Rom, Absatz 32

⁵⁴⁵ s. Transkript London, Absatz 32

Privatschulen handele – nicht das Ausschlaggebende. Dass eine evangelische Schule aktiv werde, sei damit „etwas Selbstverständliches“.⁵⁴⁶

5.2.3.1.2 Christliche Werte im Schulalltag

Als Schule in christlicher Trägerschaft umfasst der „Lebensraum Schule“ auch die kindgerechte Vermittlung und Erfahrung von christlichen Werten und Traditionen in evangelischem Verständnis. Der evangelische Religionsunterricht ist für alle Kinder gleichermaßen obligatorisch. Dieser wird in das Schulleben integriert und kann, da er von den Gruppenlehrern erteilt wird, mit anderen Thematiken vernetzt stattfinden. Das Verständnis für die Vielfalt der evangelischen Kirche, andere Konfessionen und Religionen wird respektiert und gefördert. Integriert in den Alltag sind Tischgebete, christliches Liedgut, Morgenkreise und selbstgestaltete Gottesdienste. Die individuellen Ausprägungen können von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich sein.⁵⁴⁷

Verteilt über das Schuljahr finden gemeinsame Gottesdienste – wie Einschulungsgottesdienst für die Erstklässler, dem Weihnachtsgottesdienst, Erntedank, dem Ostergottesdienst und dem Schuljahresabschlussgottesdienst – in der Kirche oder im Schulgebäude statt. Diese werden immer von den Kindern, Erzieherinnen und Lehrerinnen zweier Lerngruppen gemeinsam vorbereitet und zusammen durchgeführt. Seit einigen Jahren wird darüber hinaus der Weltgebetstag gemeinsam begangen. Dazu wird ein ganzer Projekttag über das Land gestaltet, das den Weltgebetstag in dem Jahr ausrichtet. Darüber hinaus werden weitere Feiern im Kirchenjahr gestaltet, wie in der Adventszeit. Für das Kollegium werden Impulse, wie Andachten zur Passionszeit, freiwillig angeboten.⁵⁴⁸

Mit diesen christlichen Elementen im Schulalltag sollen „aus der kindlichen Lebenswelt heraus“ Wege zum Glauben aufgezeigt und erfahrbar gemacht werden. Christliches Miteinander und Toleranz, welche über ein Leistungsdenken hinausgehen, sollen gelernt werden und damit „lebendige Gemeinschaft“ ermöglichen.⁵⁴⁹

5.2.3.1.3 Atmosphäre an der Schule

Gibt es bestimmte Zusammenhänge zwischen dem Status einer evangelischen Schule und einem christlichen Menschenbild?

Wie bereits weiter oben im Zusammenhang des Umgangs unter den Mitarbeitern der Schule angesprochen, beruhe der Umgang an der Schule auf Prinzipien, die sich aus einem christlichen

⁵⁴⁶ s. und vgl. Transkript London, Absatz 32; vgl. Transkript Rom, Absatz 32

⁵⁴⁷ vgl. Leitbild der Schule, S. 1 f.; vgl. Transkript Berlin, Absatz 11; vgl. Transkript London, Absatz 7; vgl. Transkript Rom, Absätze 42, 44; vgl. Transkript Seattle, Absatz 13

⁵⁴⁸ vgl. Transkript Rom, Absätze 43, 45

⁵⁴⁹ s. und vgl. Leitbild der Schule, S. 2

Menschenbild ableiten lassen. Darin sei nach Frau London das Besondere der Schule und möglicherweise ein Unterschied zu anderen Schulen auszumachen.⁵⁵⁰

Frau Berlin habe nach einer „Schule mit angenehmer Atmosphäre“⁵⁵¹ gesucht und in der evangelischen Schule mit ihrer besonderen Konzeption gefunden. Der Status als evangelische Schule sei dabei nicht unbedingt entscheidend. Der soziale Umgang miteinander könne auch „mit einem gesunden Menschenverstand und mit einer Sozialethik begründe[t]“⁵⁵² werden. Es falle allerdings auf, dass dieser an der Schule einen hohen Stellenwert habe. Es werde viel Zeit für einander, in Form von Gesprächen und die Klärung sozialer Konflikte oder Fortschritte, aufgewendet.⁵⁵³

Diese Prägung „im Sinne eines christlichen Menschenbildes“⁵⁵⁴ benennt auch Herr Dublin. Demnach seien alle, die an der Schule arbeiteten engagiert und versuchten, die einzelnen Schüler zu fördern. Dieses Engagement habe sich auch in der Bereitschaft gezeigt, seine Tochter Emma an der Schule zu unterrichten.⁵⁵⁵

Die Eltern, welche sich dafür entschieden haben, ihre Kinder an der evangelischen Schule anzumelden, seien teilweise christlich, teilweise humanistisch motiviert, so Herr Dublin. Diese Motivation ändere jedoch nichts daran, dass eine gewisse Leistungsorientierung ebenfalls eine Rolle spiele. Frau Berlin schließt sich dieser Einschätzung an. Sie schließe eine bewusste Entscheidung für die Schule und damit christliche Motive nicht aus, man könne trotzdem nicht behaupten, „dass das alles besonders sozial und hingebungsvolle Menschen sind“⁵⁵⁶. Die Eltern seien ebenso darauf bedacht, ihre Kinder voranzubringen.⁵⁵⁷

5.2.3.2 Verschiedene Aspekte eines christlichen Menschenbildes

In den Gesprächen wurden unterschiedliche Begründungen für die gemeinsame Unterrichtung gefunden. Bei der Einordnung der Äußerungen orientiere ich mich an den oben dargestellten Aspekten eines christlichen Menschenbildes.

5.2.3.2.1 Herr Dublin: Spannungsverhältnis

Ein Menschenbild aus christlicher Perspektive zu beschreiben, das auf Bildung zielt, erweist sich für Herrn Dublin als schwierig. Er bezieht sich auf Columbin, welcher sage: : „Was will ich werden?

⁵⁵⁰ vgl. Transkript London, Absatz 8

⁵⁵¹ s. Transkript Berlin, Absatz 7

⁵⁵² s. ebd., Absatz 19

⁵⁵³ vgl. Transkript Berlin, Absätze 15, 19

⁵⁵⁴ s. Transkript Dublin, Absatz 4

⁵⁵⁵ vgl. ebd., Absätze 4, 10

⁵⁵⁶ s. Transkript Berlin, Absatz 33

⁵⁵⁷ vgl. Transkript Berlin, Absatz 33; vgl. Transkript Dublin, Absätze 33, 35

Ich will nichts werden, ich bin schon was.“⁵⁵⁸ Der Mensch ist nach reformatorischem Verständnis bereits gerechtfertigt, ohne dafür etwas zu tun. „Der Mensch ist nicht dadurch etwas wert, in dem, was er tut und was er leistet, sondern allein durch sein Dasein ist er von Gott akzeptiert und wertvoll.“⁵⁵⁹ Auf der anderen Seite stehe der Mensch als „lebenslang Lernender“⁵⁶⁰. Dieses Verständnis stelle das Entwicklungspotenzial in den Vordergrund. In der Konsequenz müsse jeder Mensch die Möglichkeit erhalten, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden.⁵⁶¹

Somit gibt Herr Dublin das „Spannungsverhältnis“⁵⁶² wider zwischen der Rechtfertigung des Menschen und damit bedingungslosen Würde eines jeden Menschen und der damit verbundenen Verantwortlichkeit, diese zu nutzen. Diese Spannung steht in reformatorischer Tradition. (s.o.)

Aufgrund eines über die Maßen leistungsorientierten Schulsystems, bei welchem zu oft die Persönlichkeit auf der Strecke bleibe, bestehe eine Herausforderung an ein christliches Menschenbild. Die Kinder seien in ihrer Freude am Lernen und der Freude und dem Drang, „die Welt zu begreifen“⁵⁶³, dementsprechend zu fördern. In der Konsequenz gehe es darum, so Herr Dublin, Anregungen zu bieten, an den Fertigkeiten und Möglichkeiten anzusetzen, den Kindern Zeit zu lassen, die eigenen Ressourcen zu entfalten und zu entdecken. Diese Grundsätze sieht er zum Beispiel in dem breiten Hortangebot umgesetzt.⁵⁶⁴

Herr Dublin verweist zudem auf die Problematik, dass sich auch das Sonderschulwesen „christlich“ begründen ließe.⁵⁶⁵

5.2.3.2.2 Frau Seattle: Rechtfertigung des Menschen durch die Vergebung

Dass jede Schülerin und jeder Schüler eine Bereicherung darstellt, benennt Frau Seattle bei der Frage nach Aspekten eines christlichen Menschenbildes. Die Möglichkeiten des Kindes zu sehen, die Fähigkeiten, die es mitbringt, sei entscheidend. Trotz und mit Behinderung habe jeder Stärken und könne manche Dinge besser als andere, die nicht beeinträchtigt seien.⁵⁶⁶

Das zentrale Thema des christlichen Glaubens stellt nach Frau Seattle die Vergebung dar. Tod und der Glaube an die Auferstehung Jesu Christi begründen so die Liebe und Wertschätzung des anderen. Vergebung bedeute, dass jeder einmal Fehler machen dürfe und die Möglichkeit, immer wieder neu anzufangen. Diese Gewissheit ermögliche, auch anderen Fehlern zuzugestehen. Trotz

⁵⁵⁸ s. Transkript Dublin, Absatz 45

⁵⁵⁹ s. ebd., Absatz 6

⁵⁶⁰ s. ebd., Absatz 49

⁵⁶¹ vgl. ebd., Absätze 45 ff.

⁵⁶² s. ebd., Absatz 47

⁵⁶³ s. ebd., Absatz 43

⁵⁶⁴ vgl. ebd., Absätze 43 f.

⁵⁶⁵ vgl. ebd., Absatz 56

⁵⁶⁶ vgl. Transkript Seattle, Absatz 36

der Unvollkommenheit ist der andere Person, „er ist mir wichtig, egal, was er kann oder was er nicht kann“⁵⁶⁷. Aus dieser Wertschätzung als Person folgt das Interesse am Gegenüber sowie Respekt. Ein ehrlicher Umgang mit dem anderen, Hilfe zur Selbsthilfe – Stärken zu sehen, Möglichkeiten zu entdecken – und das Wahrnehmen von Grenzen und Unvollkommenheiten werden so durch die Vergebung begründet.⁵⁶⁸

Das Thema der Vergebung ist bei der Begründung eines christlichen Menschenbildes bei Frau Seattle zentral. Diese begründet die Wertschätzung eines jeden Menschen. Dieser Aspekt lässt sich einerseits mit der reformatorischen Erkenntnis der Rechtfertigungslehre sowie andererseits zugleich mit der Gottebenbildlichkeit in Verbindung setzen. Aus beiden folgt gleichermaßen die Wertschätzung des Menschen unabhängig von seinen Stärken und Schwächen.

5.2.3.2.3 Frau Rom: Der Mensch als Schöpfung Gottes

Frau Rom umschreibt das christliche Menschenbild an der Schule besonders im Hinblick auf das einzelne Kind. Das einzelne Individuum sei „als Geschenk und als Kreatur, die uns Gott anvertraut hat“⁵⁶⁹, zu betrachten. Der Kern der Arbeit sei es folglich, „die Individualität des Kindes zu berücksichtigen“, die Individuen „in besonderer Weise zu schützen und zu fördern“⁵⁷⁰ und entsprechend auf die Kinder einzugehen.⁵⁷¹

Dieses Verständnis lässt sich mit dem Leitbild der Schule in Einklang bringen. Es sei Aufgabe der Schule, „das Vertrauen der Kinder in ihre eigenen Fähigkeiten, ihre Freude am selbständigen Tun, das verantwortliche Handeln gegenüber den Mitmenschen und gegenüber der Schöpfung“⁵⁷² zu fördern. Die „gesamtheitliche Sicht auf das Kind, auf seine Entwicklung, sein Lernen und Spielen“⁵⁷³ ist ein Grundsatz, auf den diese Arbeit aufbaut. Dies beinhaltet ein Denken „vom Kind aus“⁵⁷⁴, hinzusehen, was für das jeweilige Kind im Moment wichtig ist. Dies kann das konsequente Setzen von Grenzen ebenso wie die bewusste Schaffung von Freiräumen beinhalten.⁵⁷⁵

Dieses Verständnis beruft sich darauf, dass der Mensch von Gott einzigartig geschaffen ist. Durch den Schöpfungsprozess verweist dieser Aspekt auf die Gottebenbildlichkeit des Menschen und der damit bedingungslos gegebenen Würde. Diese verweist darüber hinaus auf die Rechtfertigung durch Gott.

⁵⁶⁷

vgl. ebd., Absatz 40

⁵⁶⁸

vgl. ebd., Absätze 36, 38, 40, 42, 44

⁵⁶⁹

s. Transkript Rom, Absatz 47

⁵⁷⁰

s. ebd., Absatz 47

⁵⁷¹

vgl. ebd., Absatz 47

⁵⁷²

s. Leitbild der Schule, S. 1

⁵⁷³

s. Konzeption altersgemischtes Lernen, 1.

⁵⁷⁴

s. Transkript Rom, Absatz 47

⁵⁷⁵

vgl. ebd., Absatz 47; vgl. Konzeption altersgemischtes Lernen, 1.

5.2.3.2.4 Frau London: Gottebenbildlichkeit und Leib Christi

Eine typisch evangelische Schule betrachte nach Frau London die Einzigartigkeit eines jeden Kindes. Jedes Kind sei „als Gesamtschöpfungswerk Gottes zu sehen“⁵⁷⁶. Dieses umfasse Unterschiedlichkeit der Kinder, welche mit den jeweiligen Besonderheiten und Verschiedenheiten zu beachten seien.⁵⁷⁷

Damit spricht Frau London – wie bereits Frau Rom – den Aspekt der Gottebenbildlichkeit an. Dieser begründet die Würdigung jedes Kindes in seiner Einzigartigkeit.

Diese Einzigartigkeit verbindet Frau London mit weiteren Aspekten eines christlichen Menschenbildes. Jesus, der in seiner Zuwendung zu den Bedürftigen ein Vorbild ist wird mit dem Bild des Leib Christi verbunden. So habe „jeder seinen Platz in der Gemeinschaft“⁵⁷⁸, unabhängig des sonderpädagogischen Förderbedarfs. In dieser Gemeinschaft gehöre es dazu, sich den Schwächeren zuzuwenden und zu unterstützen.⁵⁷⁹

5.2.3.2.5 Frau Berlin: Bestimmung zur Gemeinschaft

Das Zusammenwirken der einzelnen und „dass Starke und Schwache nicht (...) gegeneinander auf[gewogen werden]“⁵⁸⁰ seien Aspekte eines christlichen Menschenbildes nach Frau Berlin. „Alle Besonderheiten eines jeden Menschen“⁵⁸¹ seien als wertvoll für die Gruppe und die Einrichtung zu betrachten. Die Gaben eines jeden wahrzunehmen, müsse laut Frau Berlin jedoch nicht explizit christlich begründet werden.⁵⁸²

Mit der Einbringung der Begabungen jedes einzelnen in die Gemeinschaft spricht Frau Berlin so die Bestimmung des Menschen zur Gemeinschaft an. Durch den personalen Gottesbezug wird die Bestimmung des Menschen zur Beziehung und damit die soziale Angewiesenheit aufeinander konstituiert.

5.2.3.3: Fazit: Christliches Menschenbild

Die Gespräche sowie die Konzeption der Schule wurden im Hinblick auf Aspekte eines christlichen Menschenbildes ausgewertet. Die Schule scheint so nicht nur im Schulalltag christlich – durch Rituale, Religionsunterricht, Gottesdienste – geprägt zu sein. Darüber hinaus wird von den Gesprächspartnern eine besondere Atmosphäre wahrgenommen. Der Umgang mit den

⁵⁷⁶ s. Transkript London, Absatz 7

⁵⁷⁷ vgl. ebd., Absätze 7, 31

⁵⁷⁸ s. ebd., Absatz 31

⁵⁷⁹ vgl. ebd., Absätze 10, 31

⁵⁸⁰ s. Transkript Berlin, Absatz 17

⁵⁸¹ s. ebd., Absatz 17

⁵⁸² s. ebd., Absatz 17

Schülerinnen und Schülern ist von einer Wertschätzung geprägt, welche das Kind in den Mittelpunkt stellt. Dieses wird mit seinen Fähigkeiten und Begrenzungen angenommen.

Bei der Frage nach Aspekten eines christlichen Menschenbildes lassen sich Verbindungen zu den oben dargestellten Kategorien herstellen. Dabei spiegeln sich in den Aussagen folgende Aspekte wider: Die Begründung des Menschen und seiner Würde und Wertigkeit durch die Gottebenbildlichkeit sowie die damit verbundene Bestimmung, mit dieser verantwortlich umzugehen; Die von Gott gewollte und bejahte Vielfältigkeit des Menschen mit seinen Schwächen und Stärken; Die Bestimmung des Menschen zur Gemeinschaft, wie sie sich aus der Gottebenbildlichkeit sowie aus dem Bild des Leib Christi ergibt; Die bedingungslose Wertigkeit des Menschen, welche aus der Rechtfertigung durch Gott gegeben ist.

Diese Aussagen begründen die Würde und Wertigkeit eines jeden Menschen. Sie zeigen die Wertschätzung gegenüber jedem Schüler und jeder Schülerin – unabhängig der jeweiligen Stärken und Schwächen. Jede Schülerin und jeder Schüler wird so als Bereicherung für die Gemeinschaft gesehen. Diese bedingungslose Wertschätzung stellt die Ausgangslage und Bedingung für eine vorbehaltlose Integration dar – durch welche der Weg zur Inklusion geebnet wird.

Diese Verbindung wird durch die im Rahmen der Untersuchung zu Wort gekommenen Personen gesehen und teilweise hergestellt. Es wird aber auch darauf aufmerksam gemacht, dass diese Wertschätzung auch anderweitig – und nicht ausschließlich christlich – begründet werden kann. Darüber hinaus handelt es sich bei den Gesprächspartnern um Personen, die bereits Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht gemacht haben, welche sich auf ein positives Engagement hinsichtlich der Umsetzung der gemeinsamen Unterrichtung an der Schule auswirkt. Es könnten sich – auch darauf wird in den Gesprächen verwiesen und so wurde bereits im Theorieteil kurz angesprochen – vermutlich ebenso gute Gründe für das Sonderschulwesen aus christlicher Perspektive finden.

6. Fazit: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen

In der vorliegenden Arbeit wurde zunächst durch die Darstellung der Entstehung des Bildungsbegriffs gezeigt: die Verbindung zwischen Theologie und Bildung besteht seit den Anfängen. Dabei war der Begriff der Gottebenbildlichkeit bereits in den Anfängen der Begründung von Bildung zentral.

Auch wenn sich Theologie und Bildung zwischenzeitlich trennten, blieben doch durch einzelne Personen christliche Einflüsse in der Pädagogik erhalten. Diese spielten in den Anfängen der Beschulung und Betreuung von vernachlässigten Kindern und Jugendlichen oder von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen eine Rolle.

Die Gefahr der Verkürzung des Menschenbildes fordert die Theologie erneut auf, sich im Hinblick auf ein Menschenbild zu äußern, das die Wertigkeit eines Menschen nicht von seiner vermeintlichen Gesundheit, Leistungsfähigkeit oder Rationalität abhängig macht. Das christliche Menschenbild bietet – auf der Grundlage des Gottes, dessen Wesen der Liebe sich durch Jesus Christus konkretisiert – verschiedene Aspekte, welche die Begründung der Menschenwürde bereichern können.

Inklusion als Menschenrecht –und damit im Zusammenhang der Menschenwürde stehend – kann durch verschiedene Aspekte eines christlichen Menschenbildes begründet werden. Der Mensch, bedingungslos Ebenbild Gottes, als solcher begründet, wertvoll und einzigartig geschaffen, ist zur Beziehung und Gemeinschaft mit anderen Menschen bestimmt. Dieses Menschenverständnis wird durch das Bild des Leib Christi, Jesu Aufforderung zum Abendmahl sowie der reformatorischen Erkenntnis der Rechtfertigung unterstützt.

Daraus lassen sich Begründungen für „längeres gemeinsames Lernen“ – so die Evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg – ziehen. Besonders Schulen mit christlicher Wertorientierung, Schulen in christlicher Trägerschaft, müssten demnach zum gemeinsamen Unterricht verstärkt aufgefordert sein.

Die Darstellung einer allgemeinen evangelischen Schule in Baden- Württemberg, die sich erst nach und nach auf den Weg macht, zeigt: Auch wenn christliche Orientierungen, wie die Wertschätzung des einzelnen Kindes mit seinen Stärken und Schwächen, an der Schule vertreten und gelebt werden, so ist der Weg für den gemeinsamen Unterricht nicht geebnet. Unterschiedliche Steine werden oder sind in den Weg gelegt. Diese sind nicht nur finanzieller Art.

Gemeinsames Leben und Lernen muss in bei den Haltungen beginnen. Auch eine Schule mit christlicher Wertorientierung hat mit diesen Schranken in den Köpfen zu kämpfen. Aspekte eines christlichen Menschenbildes könnten jedoch dabei helfen, diese Schranken abzubauen. Dies kann eine Bereicherung für alle darstellen.

„Wir sind alle normal.“ – Das ist eine abschreckende Vorstellung., denn eine „normale“ Gesellschaft würde eine Verkürzung des Reichtums darstellen, welcher die menschliche Vielfältigkeit zu bieten hat. Ja – „Wie behindert ist das denn?“

Anhang

Rechtliche Rahmenbedingungen in Baden- Württemberg

Die Menschenrechte

Die Erklärung von Salamanca

Die UN- Konvention

Das deutsche Grundgesetz

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994

Die Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf

Fragebögen

Leerer Fragebogen

Fragebogen Frau Berlin

Fragebogen Herr Dublin

Fragebogen Frau London

Fragebogen Frau Rom

Fragebogen Frau Seattle

Transkribierte Interviews

Transkript Frau Berlin

Transkript Herr Dublin

Transkript Frau London

Transkript Frau Rom

Transkript Frau Seattle

Rechtliche Rahmenbedingungen in Baden- Württemberg

Die Menschenrechte

„Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (GG Art1). Von dieser Würde leiten sich weitere Menschenrechte ab. Unabhängig davon, wo der Ursprung der Menschenwürde – auf die Herleitung von einem christlichen Menschenbild soll noch eingegangen werden – und der Menschenrechte gesehen wird, besteht mittlerweile ein weltweiter Konsens darüber, dass es sich hierbei um schützenswerte Güter handelt.⁵⁸³

Am 10.12.1948 wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen (United Nations, Abkürzung durch UN) die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte abgegeben. Nach Artikel 26 hat jeder Mensch das Recht auf Bildung. Dabei haben die Eltern ein vorrangiges Recht darauf, „die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll“⁵⁸⁴. Durch diese Artikel wird Bildung zu einem Menschenrecht. Mit Bildung ist allerdings nicht nur eine Qualifizierung für das spätere Berufsleben gemeint, vielmehr Bildung in der oben definierten Weise mit dem Ziel der Identitätsgewinnung in freier Selbstbestimmung sowie dem verantwortlichen Handeln in der Gesellschaft. Dieses Recht gilt für Kinder und Jugendliche mit schwersten geistigen Behinderungen genauso wie für Kinder und Jugendliche, welche das Schulalter aufgrund von schweren Krankheiten nicht überleben werden.⁵⁸⁵

Die Erklärung von Salamanca

Auf einer Tagung im Juni 1994 in Salamanca, Spanien, welche von der UNESCO und dem spanischen Ministerium ausgerichtet wurde, wurde Bildung für alle thematisiert, ohne Kinder und Jugendliche mit Behinderungen auszublenden. Es nahmen Vertreter aus 92 Ländern und von verschiedenen Nichtregierungsorganisationen teil. Per Akklamation wurde eine Abschlusserklärung⁵⁸⁶ verabschiedet, welche einen Empfehlungscharakter für die Weltgemeinschaft trägt. Mit der Salamanca- Erklärung wurde der Inklusionsbegriff verbreitet und geprägt.⁵⁸⁷

⁵⁸³ vgl. Biewer 2009, S. 133

⁵⁸⁴ s. ebd., S. 137

⁵⁸⁵ vgl. ebd., S. 137, 153; vgl. Müller-Friese 1996, S. 42

Die Erklärung der Menschenrechte wurde 1971 durch die Deklaration der Rechte geistig behinderter Menschen, 1975 durch die Deklaration der Rechte behinderter Menschen (nicht bindend) ergänzt. Mit den „UN Standard Rules on Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities“ (Rahmenrichtlinien für die Chancengleichheit behinderter Menschen) vom 20.12.1993 werden die gleichen Lebenschancen für Menschen mit Behinderungen verbindlich festgesetzt.; vgl. Biewer 2009, S. 138

⁵⁸⁶ UNESCO 1994

⁵⁸⁷ vgl. Biewer 2009, S. 128

In Abschnitt 2 der Erklärung wird der Zugang zur regulären Schule auch für Kinder mit speziellem Erziehungs- und Bildungsbedarf zur regulären Schule gefordert⁵⁸⁸. Inklusive Schulen, „inclusive schools“, sollen eingerichtet werden, welche alle Kinder aufnehmen, unabhängig von körperlichen, intellektuellen, sozialen und sprachlichen Voraussetzungen. Dazu zählen ebenso behinderte und hochbegabte Kinder wie auch kulturelle Minderheiten und soziale Randgruppen. Sonderschulen, besondere Klassen und spezielle Bereiche in regulären Schulen sollen nur seltene Fälle und zu vermeidende Ausnahmen darstellen. Ist im seltenen Fall der Besuch einer Sonderschule doch vorgesehen, soll zumindest zeitweise am Unterricht der regulären Schule teilgenommen werden. So soll nach Möglichkeit ein Sonderschulsystem erst gar nicht aufgebaut werden, sondern von vornherein eine „inclusive school“ entwickelt werden.⁵⁸⁹

Die UN-Konvention

Die „Convention of the Rights of Persons with Disabilities“ – Konvention über den Schutz und die Förderung der Rechte und der Würde von Menschen mit Behinderungen⁵⁹⁰ – wurde nach einem fünfjährigen Prozess am 13.12.2006 den Vereinten Nationen vorgelegt und beschlossen. Seit dem 30.03.2007 konnte die Konvention von den Mitgliedsstaaten unterschrieben werden. Bereits am ersten Tag wurde die sogenannte „UN-Konvention“ von 88 Staaten unterschrieben. Die Konvention ist völkerrechtlich bindend, insofern sie von den unterzeichnenden Ländern auch ratifiziert wurde. Dies beinhaltet unter Umständen Klagemöglichkeiten.⁵⁹¹

Artikel 24

In der deutschen Übersetzung des Artikels 24 über Bildung heißt es: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um diese Rechte ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen.“ („States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning.“)⁵⁹²

Ziele dieses „integrative[n] Bildungssystem[s] auf allen Ebenen und lebenslange[m] Lernen“ (Art. 24,1a) sind die Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten und des Bewusstseins der Würde und des Selbstwertgefühls. Um dieses Recht sicherzustellen, verpflichten sich die Vertragsstaaten, „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem] und ... Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen [auszuschließen]“

⁵⁸⁸ „Those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a child-centered pedagogy capable of meeting these needs.“ (s. UNESCO 1994, viii))

⁵⁸⁹ vgl. Biewer 2009, S. 128 f.

⁵⁹⁰ s. UN-Konvention 2009

⁵⁹¹ vgl. Biewer 2009, S. 139 f.

⁵⁹² s. UN-Konvention 2009, Artikel 24,1; s. Biewer 2009, S. 140

(Art. 24,2a). Damit soll Menschen mit Behinderungen „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ (Art. 24,2b) ermöglicht werden. In Konsequenz sollen die „angemessenen Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen“ (Art. 24,2c) getroffen, „die notwendige Unterstützung [innerhalb des allgemeinen Bildungssystems]“ (Art. 24,2d) gesichert sowie „in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (Art. 24,2e).⁵⁹³

Diese Zusagen sind an keine Ressourcenvorbehalte gebunden. „Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften (...) und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens“. Dies umfasst „die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen“ (Art. 24,4) sowie den angemessenen Umgang.

Völkerrechtliche Verbindlichkeit

Am 30. März 2007 unterzeichnet der deutsche Botschafter bei den Vereinten Nationen im Auftrag des Bundespräsidenten zusammen mit Vertretern aus mehr als 80 Mitgliedsstaaten das Übereinkommen. Am 27. Dezember 2008 ratifiziert der deutsche Bundestag die Konvention. Damit sind die Zusagen der UN- Konvention in Deutschland rechtlich bindend.⁵⁹⁴

Das deutsche Grundgesetz

Das deutsche Grundgesetz von 1948 bekräftigt mit Artikel 1, Absatz 1 die Menschenwürde: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“. Die Menschenrechte sind unverletzlich und unveräußerlich. (Art. 1,2) Jeder hat ein Recht auf die Entfaltung seiner Persönlichkeit, auf Leben und körperliche Unversehrtheit (Art. 2). „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich“; unabhängig von Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat, Herkunft, Glaube, religiösen oder politischen Ansichten (Art. 3, 1-3) darf niemand benachteiligt oder bevorzugt werden.

Das Diskriminierungsverbot

Das Diskriminierungsverbot wurde durch den Zusatz von 1994 (BGBl I S. 3146) „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Art. 3,3) ergänzt. Damit wird die Integration von Menschen mit Behinderung zu einer verfassungsrechtlichen Aufgabe. Der Zusatz ist Ausdruck des aktuellen Problembewusstseins, schafft aber keine neue Rechtslage. Eine Benachteiligung im Sinne dieses neuen Gesetzes wäre beispielsweise der Ausschluss von Regeleinrichtungen gegen

⁵⁹³

vgl. UN-Konvention 2009

⁵⁹⁴

vgl. Biewer 2009, S. 138

den Willen der Betroffenen. Dieser Artikel ist dennoch Anknüpfungspunkt „für eine grundgesetzlich gestützte Argumentation für schulische Integration.“⁵⁹⁵

Überweisung an die Sonderschule als Diskriminierung?

Laut dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 8. Oktober 1997 stelle die Überweisung eines Schülers mit Behinderung an eine Sonderschule auch gegen den Willen des Schülers oder seiner Erziehungsberechtigten für sich keine verbotene Benachteiligung im Sinne Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG dar. Der Gesetzgeber kann im Rahmen seiner Entscheidungsfreiheit von der Verwirklichung der zielgleichen sowie zieldifferenten integrativen Beschulung aus pädagogischen, organisatorischen, personellen oder finanziellen Gründen absehen. Dies ist nicht verfassungswidrig unter der Voraussetzung, dass „die verbleibenden Möglichkeiten einer integrativen Erziehung und Unterrichtung den Belangen behinderter Kinder und Jugendlicher ausreichend Rechnung tragen“⁵⁹⁶. Die Position der Eltern wird durch das Urteil gestärkt, da eine „eingehende Prüfung des Elternwunsches“⁵⁹⁷ erforderlich sei und der zuständigen Schulbehörde eine „gesteigerte Begründungspflicht“⁵⁹⁸ obliege.⁵⁹⁹

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994

Nach dem Grundgesetz liegen die Zuständigkeiten für die Bildung und die Kultur bei den Ländern.⁶⁰⁰ Durch die dadurch gegebene Vielfalt fällt der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (im Folgenden mit KMK, Kultusministerkonferenz, abgekürzt) die Koordinierung des Bildungswesens in den Ländern zu. Alle Beschlüsse der KMK müssen einstimmig getroffen werden. Muth erwähnt kritisch, dass somit solange diskutiert werden müsse, bis eine Einmütigkeit erreicht sei oder bestimmte Themenstellungen erst gar nicht angesprochen würden. Daher seien zu keiner Zeit reformerische Impulse von der KMK ausgegangen, da es unmöglich sei, unter diesen Bedingungen längerfristige Perspektiven zu entwerfen. So zeichnen die Beschlüsse der KMK mehr die verschiedenen Entwicklungen der Länder nach als tatsächlich Vorreiter für Änderungen im Bildungswesen zu sein.⁶⁰¹

Am 5./6. Mai 1994 veröffentlichte die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder die „Empfehlungen der KMK zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der BRD“⁶⁰².

Danach ist die Bildung von Menschen mit Behinderungen verstärkt gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen. Durch die Empfehlungen sollen „die Bemühungen um gemeinsame

⁵⁹⁵ s. und vgl. Hübner 2001, S. 39; vgl. Eberwein 2001, S. 31

⁵⁹⁶ s. 1 BvR 9/97, Abs. 58; http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs19971008_1bvr000997.html

⁵⁹⁷ s. ebd., Abs. 63

⁵⁹⁸ s. ebd., Abs. 66

⁵⁹⁹ vgl. 1 BvR 9/97, insbesondere Abs. 58, 63, 66

⁶⁰⁰ Zum „positive[n] Sinn der Kulturhoheit der Länder“ vgl. Muth 1999, S. 17

⁶⁰¹ vgl. <http://www.kmk.org>; vgl. Biewer 2009, S. 211; vgl. Muth 1999, S. 17 ff.

⁶⁰² vgl. KMK 1994

Erziehung und gemeinsamen Unterricht für Behinderte und Nichtbehinderte⁶⁰³ unterstützt werden.⁶⁰⁴

Als „Kompromisspapier“⁶⁰⁵ stellt die Empfehlung ohne Priorisierung eine Auflistung der verschiedenen Modelle der Bundesländer dar. Das Papier „trägt der neuen gewachsenen institutionellen Vielfalt in den Bundesländern Rechnung“⁶⁰⁶ und ist ein bloßer Reflex auf die in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik sehr unterschiedlich fortgeschrittene Umsetzung und Ermöglichung von integrativen Beschulungssystemen. So ist „eine Vielzahl von schulorganisatorischen Lösungen denkbar, bei der die Sonderschule neben integrativen Möglichkeiten nur eine Möglichkeit bildet“⁶⁰⁷. Dazu gehört auch der mögliche Ressourcenvorbehalt. Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht ist daran gebunden, ob, „die notwendige sonderpädagogische und auch sächliche Unterstützung sowie die räumlichen Voraussetzungen gewährleistet sind“⁶⁰⁸. Die KMK- Empfehlung von 1994 unterstützt „die ganz unterschiedlichen Formen der integrativen Beschulung, ganz nach dem Motto „anything goes“⁶⁰⁹, wobei das Sonderschulwesen grundsätzlich aufrechterhalten bleibt.⁶¹⁰

Die Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“

Die Verwaltungsvorschrift über Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf vom 8. März 1999⁶¹¹ durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg sieht die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen als „Aufgabe in allen Schularten“⁶¹². Der Besuch der allgemeinen Schule geschieht jedoch in Abhängigkeit der „pädagogischen, finanziellen, personellen und organisatorischen Möglichkeiten“⁶¹³, demnach wiederum unter Ressourcen- und Professionsvorbehalt. Demzufolge gibt es noch Schüler, bei denen die Beschulung an allgemeinen Schulen als nicht möglich eingestuft wird.⁶¹⁴

Um „Begegnungsfelder zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülern“⁶¹⁵ zu schaffen, werden verschiedene Formen der integrativen Bildung und Erziehung wie Außenklassen, Integrative Schulentwicklungsprojekte (ISEP), der Sonderpädagogische Dienst, Begegnungsmaßnahmen bzw. vertiefte Kooperation mit zeitweiligem gemeinsamem Unterricht

⁶⁰³ s. ebd., S. 3

⁶⁰⁴ vgl. ebd., S. 3

⁶⁰⁵ s. Biewer 2009, S. 211

⁶⁰⁶ s. ebd., S. 211

⁶⁰⁷ s. Hübner 2001, S. 44

⁶⁰⁸ s. KMK 1994, S. 14

⁶⁰⁹ s. Hübner 2001, S. 44

⁶¹⁰ vgl. Biewer 2009, S. 211; vgl. Hübner 2001, S. 44 f.

⁶¹¹ vgl. Landesarbeitsstelle Kooperation 1999

⁶¹² s. ebd., S. 1

⁶¹³ s. ebd., S. 1

⁶¹⁴ vgl. ebd., S. 1

⁶¹⁵ s. ebd., S. 1

sowie Einzelintegration mit und ohne sonderpädagogische Unterstützung ermöglicht. Dabei kann im Fall eines sonderpädagogischen Förderbedarfs die allgemeine Schule durch den sonderpädagogischen Dienst unterstützt werden.⁶¹⁶

Eine Form der Eingliederung eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf in eine allgemeine Schule ist die Einzelintegration. Diese sei häufig dann möglich, wenn sinnesgeschädigte oder körperbehinderte Kinder zielgleich unterrichtet werden können. Dazu wird die Pflicht zum Besuch der Sonderschule nicht festgestellt, aber der sonderpädagogische Förderbedarf wird erhoben und in einem fortzuschreibenden Förderplan eingelöst, um dem sonderpädagogischen Förderanspruch gerecht zu werden. Unterstützung durch Sonderpädagogen in entsprechendem Umfang, Hilfen nach dem Bundessozialhilfegesetzes und dem Kinder- und Jugendhilfegesetz auf Antrag sind möglich. „In vielen Fällen gelingt so eine Integration des Kindes.“⁶¹⁷

⁶¹⁶ vgl. ebd., S. 2, S. 257 ff.

⁶¹⁷ s. ebd., S. 271; vgl. ebd., S. 250, 271

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung

- Fragebogen -

Guten Tag,

Mein Name ist Caroline Göhring und ich schreibe zur Zeit meine „wissenschaftliche Hausarbeit“ über „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung“. Beispielhaft befasse ich mich im Rahmen dieser Abschlussarbeit mit der Johannes Brenz Schule.

Ich möchte mich gerne mit Ihnen persönlich unterhalten. Als Vorbereitung für das Gespräch mit Ihnen, bitte ich Sie, im Vorfeld die folgenden Fragen zu beantworten.

Gerne werde ich auch auf Ihre Fragen eingehen.

Vielen Dank schon jetzt für Ihre Unterstützung,

Mit freundlichen Grüßen,

Caroline Göhring

(Studentin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Reutlingen)

Ihr Name.....

Was sind Ihre Rollen / Aufgaben an der Schule?

.....

Seit wann sind Sie an der Schule?

Wie wurden Sie auf die Schule aufmerksam? Wie kamen Sie an die Schule?.....

.....

Aus welchen Gründen haben Sie sich für die Schule entschieden?

.....

Wann hatten Sie das erste Mal mit Integration/Inklusion von
Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu tun?

.....

Fällt Ihnen etwas Wichtiges über Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule ein, das nicht unerwähnt bleiben sollte?

Welche Fragen haben Sie noch an mich?

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung

- Fragebogen Frau Berlin, Lehrerin -

Ihr Name: Frau Berlin

Was sind Ihre Rollen / Aufgaben an der Schule?

Lehrerin einer altersgemischten Lerngruppe 1-4

Stufenlehrerin Stufe 4

Mitarbeit in der AG Integration

Seit wann sind Sie an der Schule?

7. Jahr

Wie wurden Sie auf die Schule aufmerksam? Wie kamen Sie an die Schule?

Über eine Freundin, welche von einer Kollegin an der Schule wusste, die in den Erziehungsurlaub wollte.

Aus welchen Gründen haben Sie sich für die Schule entschieden?

Konzept > Altersmischung war in Planung

Angenehme Atmosphäre im Kollegium + Schulleitung

Wann hatten Sie das erste Mal mit Integration/Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu tun?

An meiner vorherigen Schule ISEP in Parallelklassen z.B. blindes, schwerhöriges Kind in meiner AG > wohnortnahe Integration am Nachmittag

Fällt Ihnen etwas Wichtiges über Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule ein, das nicht unerwähnt bleiben sollte?

Leider bis jetzt nur sonderpäd. Förderbedarf aber keine Förderung.

Integration körperbehindertes Kind ist relativ problemlos.

Schwierig wird es bei zieldifferenter Beschulung.

Welche Fragen haben Sie noch an mich?

-

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung
- Fragebogen Herr Dublin, Vater -

Ihr Name: Herr Dublin

Was sind Ihre Rollen / Aufgaben an der Schule?

Vater einer Tochter, die mit Eingliederungshilfe jetzt die dritte Stufe besucht (Anakondas)

Seit wann sind Sie an der Schule?

Unsere Zwillinge seit 2007/08.

Wie wurden Sie auf die Schule aufmerksam? Wie kamen Sie an die Schule?

Wir suchten eine Schule, in der unsere körperbehinderte Tochter aufgenommen wird. Ich selber bin ev. Pfarrer in einer Gemeinde in der Stadt, so dass es naheliegend ist, in der Schule nach einer Möglichkeit zu suchen.

Aus welchen Gründen haben Sie sich für die Schule entschieden?

Eine Lehrerin (Fr. Rom) hatte sich bereiterklärt, sich auf dieses Projekt einzulassen. Eigene Gründe waren, die altersgemischten Klassen – wodurch schon eine gewisse Bandbreite an Lernzielen und heterogenem Lernen gegeben schien. Dadurch erschien es für unsere Tochter einfacher, ihrem natürlich am Anfang der 1. Klassenstufe noch nicht absehbaren individuellen Lerntempo zu folgen.

Wann hatten Sie das erste Mal mit Integration/Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu tun?

Dieses Thema begleitet uns seit dem zweiten Lebensjahr, als wir eine passende Kindertagesstätte für unsere Tochter suchten, in einem Umfeld, wo Integration kaum angesagt war und ist und wir seither um ein geeignetes Umfeld und Unterstützung kämpfen mussten.

Fällt Ihnen etwas Wichtiges über Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule ein, das nicht unerwähnt bleiben sollte?

Na ja, Emma ist das einzige Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf, zumindest ist dieser bei ihr offensichtlich, wenn man genauer nachfragt und hinschaut, gibt's noch einige Kinder an der Schule, die eigentlich auch Unterstützung bräuchten, sie aber im Rahmen unseres Schulsystem nicht bekommen können. .Es bräuchte ein Konzept für individuelleres Lernen ohne soviel Tests,

eventuell mit ausdifferenzierteren Lernzielen. Die kurze Grundschulzeit von vier Jahren setzt alle Beteiligten sehr unter Druck und ist kontraproduktiv für schülerzentriertes Lernen, besonders für Kinder mit besonderem Förderbedarf. Natürlich hat ein einziges Integrationskind eine seltsame Sonderrolle in einer Schule. Um wirklich integrativ zu sein bräuchte es noch anderer Kinder und ganz anderer Rahmenbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten.

Welche Fragen haben Sie noch an mich?

Warum konzentrieren Sie sich auf eine evangelische Schule? Kennen Sie die Stellungnahme der Landessynode zur schulischen Bildung vom vergangenen Jahr?

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung
- Fragebogen Frau London, Schulleiterin -

Ihr Name: Frau London

Was sind Ihre Rollen / Aufgaben an der Schule?

Schulleiterin

Stufenlehrerin Stufe 4

Fachlehrerin Kunst / Musik

Seit wann sind Sie an der Schule?

seit 2000

Wie wurden Sie auf die Schule aufmerksam? Wie kamen Sie an die Schule?

Durch Freunde und eine Ausschreibung.

Aus welchen Gründen haben Sie sich für die Schule entschieden?

Berufliche Veränderung

Alternatives Schulkonzept

Evangelische Schule

Wann hatten Sie das erste Mal mit Integration/Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu tun?

In den Neunziger Jahren. Damals gab es eine Außenklasse einer G-Schule an meiner Schule.

Fällt Ihnen etwas Wichtiges über Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule ein, das nicht unerwähnt bleiben sollte?

Wer stellt den sonderpädagogischen Förderbedarf fest und wer finanziert die Maßnahmen?

Welche Fragen haben Sie noch an mich?

Das wird sich ergeben...

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung
- Fragebogen Frau Rom, Stellvertretende Schulleitung-

Ihr Name: Frau Rom

Was sind Ihre Rollen / Aufgaben an der Schule?

Lehrerin einer Lerngruppe und stellvertretende Schulleiterin (bes. Aufgaben: Koordinierung der Integrationsgruppe; Stundenplan und Vertretungsplangestaltung; Bestellungen von Büchern, Heften...)

Seit wann sind Sie an der Schule?

Seit Schuljahr 2005/06

Wie wurden Sie auf die Schule aufmerksam? Wie kamen Sie an die Schule?

Ausschreibung im Internet, persönlicher Kontakt

Aus welchen Gründen haben Sie sich für die Schule entschieden?

Ich habe zuvor eine evang. Schule in Thüringen geleitet. Dort habe ich altergemischte Klassen (1 / 2) eingerichtet und selbst unterrichtet. Es war für mich eine willkommene Fortsetzung der Beschäftigung mit diesem Thema. Zudem war die Stelle der Stellvertreterin interessant, um an der konzeptionellen Entwicklung der Schule mitarbeiten zu können.

Wann hatten Sie das erste Mal mit Integration/Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu tun?

Vor zweieinhalb Jahren kam die Anfrage von Eltern, ihr körperbehindertes Kind aufzunehmen. Ich habe mich spontan entschieden, dass ich das Kind gern in meiner Lerngruppe hätte. Seitdem ist das Mädchen hier und ich mache die unterschiedlichsten Erfahrungen.

Fällt Ihnen etwas Wichtiges über Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule ein, das nicht unerwähnt bleiben sollte?

Ich habe aufgrund der eigenen Erfahrungen mit diesem Kind festgestellt, dass eine „Einzelintegration“ (nur ein Kind mit sonderpäd. Förderbedarf) schwierig ist und das Kind immer eine zu ausgeprägte Sonderstellung einnimmt. Die Frage der Finanzierung von Hilfeleistungen, Betreuung, Eingliederung usw. muss immer wieder „erkämpft“ werden. Es wäre sehr hilfreich, wenn alle Beteiligten (Eltern, Schule....) diese Energie auf anderes verwenden könnten.

Integration ist immer noch der „exotische“ Fall und nicht die Normalität. Das eigentlich Selbstverständliche ist außergewöhnlich, das Außergewöhnliche muss erstritten werden!

Welche Fragen haben Sie noch an mich?

-

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung

- Fragebogen Frau Seattle, Erzieherin -

Ihr Name: Frau Seattle

Was sind Ihre Rollen / Aufgaben an der Schule?

60 % Anstellung als Erzieherin für den Hort mit Kooperation Schule

10 % Integrationsbegleitung in Schule + Hort

Seit wann sind Sie an der Schule?

Januar 1999

Wie wurden Sie auf die Schule aufmerksam? Wie kamen Sie an die Schule?

Durch eine Freundin. Sie kannte die Schule mit Hort über eine Studienkollegin, Frau Stähle.

Aus welchen Gründen haben Sie sich für die Schule entschieden?

> Konzeption Schule + Hort

> die enge Zusammenarbeit

Wann hatten Sie das erste Mal mit Integration/Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu tun?

Innerhalb meiner Ausbildung zur Heilpädagogin für den Integrationsbereich bei entwicklungsverz. Kindern in Tagesstätten – Kindergärten.

Fällt Ihnen etwas Wichtiges über Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule ein, das nicht unerwähnt bleiben sollte?

-

Welche Fragen haben Sie noch an mich?

-

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung
- Transkript Frau Berlin, Lehrerin -

1. B: Dann wissen Sie ja schon, dass uns noch nicht wirklich so viel am Laufen ist, es ist eigentlich nur in der Planung bisher.
2. G: Möchten Sie vielleicht sich kurz vorstellen?
3. B: Ja, ich bin Lehrerin hier an der Schule, habe eine Lerngruppe, mein Name ist Frau Berlin. Ich bin inzwischen, glaube ich, fünfzehn Jahre Grundschullehrerin. Und unterrichte hier eben eine altersgemischte Gruppe und meistens Stufe drei und vier abwechselnd im Stufenunterricht. (...) Und an meiner vorigen Schule habe ich das eben schon hautnah mitgekriegt, sozusagen, da gab es ein ISEP- Projekt. Und wir hatten auch so für Kinder, die, behinderte Kinder, die im Wohngebiet wohnten, aber in eine andere Einrichtung gehen mussten, immer mal wieder so eine Integration während der AG zum Beispiel. Oder man hat eben geguckt, dass man die Dinge am Nachmittag integriert. Und da war zum Beispiel mal ein blindes und hörgeschädigtes, also der war blind und hörgeschädigt und kam da immer. (...) Und als man dann eben hier gefragt hat, wer da gerne mitarbeiten möchte, habe ich dann gedacht: „Doch, eigentlich passt das schon“. Dann so die Situation, dass man dann Kinder hier abgeben muss, die eigentlich schon hier sind und eigentlich gut integriert sind eigentlich. Aber eben die Zusatzförderung bräuchten, dass sie hier bleiben können, das wäre schon ein Wunsch. (...)
4. G: Also haben Sie da jetzt schon Erfahrung mitgebracht jetzt so an die Schule, was jetzt Integration angeht.
5. B: Naja, Erfahrung nicht. Also eher, (...) es ist mir nichts ganz Fremdes und ich habe es eben miterlebt, wie es geht, aber wie es auch nicht gehen kann. Also wie es auch schief gehen kann, sozusagen. (...) Aber ich habe jetzt in meiner Klasse damals selber keine ISEP, also ich hatte keine ISEP- Klasse. Ich hatte keine behinderten Kinder in meiner Klasse. (...) Aber natürlich, ja, trotzdem viel Kooperation mit Sonderschullehrern und so. (...) Also das ist der Grund, weswegen ich in dieser Arbeitsgruppe mitarbeite, so ein bisschen. Und weil es mich einfach auch interessiert.

6. G: Jetzt die Schule, wie kam es dazu, dass Sie her kamen. Und was war so das Besondere für Sie an der Schule?
7. B: Na, das sind zwei paar Stiefel. Ich kam hierher, weil ich einfach über eine Freundin erfahren habe, dass hier eine Stelle frei ist oder eigentlich eine Kollegin in den Mutterschutz und dann in den Erziehungsurlaub geht. Das ist das eine. Und das andere war dann ganz interessant, dass hier eben Altersmischung so als Projekt anstand. Das hat dann zwar noch zwei Jahre gedauert, bis das umgesetzt wurde. Zumindest war das in Planung und das hat mich eben auch interessiert. Und ja, dann habe ich eine Schule mit angenehmer Atmosphäre gesucht.
8. G: Haben Sie diese Schule auch gefunden?
9. B: Ja. Sonst wäre ich jetzt nicht mehr hier. Ich bin jetzt im siebten Jahr hier.
10. G: Als evangelische Schule, denken Sie, das spielt hier auch mit rein in das Schulbild, in die Arbeit der Schule.
11. B: Ja, ja klar. Also so viel anders ist es nicht wie an einer staatlichen Grundschule. Aber es ist einfach leichter möglich, das alles schneller zu integrieren. Also im Schulleben spielt es einfach eine größere Rolle. Und ist, ohne viel Diskussionen zu integrieren, was in einer staatlichen Schule doch immer Erklärungen, extra Erklärungen bedarf und Besonderheiten für die muslimischen oder nicht christlichen Kinder, nochmal sozusagen extra Möglichkeiten da sein müssen, was hier eben nicht sein muss. Da kann ich eben mit der ganzen Klasse oder der ganzen Lerngruppe etwas machen. Das ist ein Vorteil. (...)
12. G: Spielt denn so das christliche Menschenbild bei Ihrer Entscheidung, hier in die Schule zu kommen, auch eine Rolle?
13. B: (...) Ich konnte mir gut vorstellen, an einer evangelischen Schule zu unterrichten. Aber das war jetzt nicht der Hauptgrund, hier anzufangen. Also weil es evangelische Kirche oder eine kirchliche Schule ist. Aber eben eher das Konzept und die Atmosphäre. Wobei vielleicht das auch ein Grund ist, dass die Atmosphäre hier ganz angenehm ist, weil es eine christliche Schule ist. Das kann ich jetzt nicht so genau sagen, weil das ist meine einzige christliche Schule, an der ich bis jetzt gearbeitet habe.
14. G: Was macht so für Sie die Atmosphäre hier aus?

15. B: (...) Es wird doch stärker danach geguckt, wie es den Menschen, die hier sind, geht. Es wird stärker so vom Ganzen, vom ganzen Kind und auch, was die Erwachsenen anbetrifft, so vom gesamten Menschen, den Bedürfnissen des Menschen ausgegangen. Und es fängt so bei Kleinigkeiten an, dass, wenn eine Konferenz ist, dass dann halt auch irgendwie ein Getränk auf dem Tisch steht und es etwas zu essen gibt, weil es auch eine Küche gibt. Und, ja, dass nicht alles eins zu eins aufgerechnet wird. Das muss jetzt sein und das nicht (...). Sondern, dass eben viele Kollegen (...) für das Ganze sich einsetzen. Und das auch ganz gut klappt. Manchmal muss man ein bisschen aufpassen, dass man nicht aufgefressen wird, dass es nicht zu viel wird. Ja. Das finde ich schon ganz gut. (...) Die Kollegen achten eben alle darauf, dass das, um ein Miteinander, um ein soziales christliches Miteinander geht. Und das merkt man schon, da guckt niemand weg. Aber sonst. (...) Ich könnte mir also schon auch vorstellen, dass es staatliche Schulen gibt, die ähnlich arbeiten. Das Schöne ist halt auch noch, dass es, dass hier Erzieher mitarbeiten und eben, dass es noch eine Küche und noch so viele verschiedene Leute gibt, die hier mitarbeiten. Und ja. Bleiben alle noch nachmittags da. (...) Und nicht jeder um einse verlässt hier das Haus. Also so Dinge. Aber ja, das gibt es sicherlich auch an anderen Schulen. Es kommt halt immer darauf an, wo man dann landet.
16. G: Wenn wir so bei diesem Christlichen sind. Wie würden Sie denn ein christliches Menschenbild umschreiben? Oder Aspekte eines christlichen Menschenbildes.
17. B: (...) Dass Starke und Schwache nicht so gegeneinander aufwiegen und auch nicht miteinander vergleichen, sondern eher alle Besonderheiten eines jeden Menschen als wertvoll und auch gut in der Gruppe oder in der Einrichtung sehen. Und da kommt dem sicher hier entgegen, dass die Noten erst in der vierten Klasse gegeben werden, wir Altersmischung haben, wo man eben die Kinder nicht miteinander vergleichen kann. Und ja, auch so im Sozialen, dass eben so für die ganze Gruppe dann das mitträgt, wenn da schwierige Kinder (sind). (...) Die Kinder, die eben besondere Rahmenbedingungen brauchen, da sind. Das ist eigentlich ganz schön. Aber es ist natürlich auch wichtig, dass es nicht kippt. Also wenn das dann zu zuviel schwierige Kinder oder Kinder sind, die zusätzliche Aufmerksamkeit brauchen, dann schafft das die Gemeinschaft auch nicht mehr, gut aufzufangen (...). Aber ich denke, das ist schon ganz wesentlich. Also dass man nicht sagt: „Das Kind gehört halt hier nicht her.“ Sondern, dass man schon versucht, jeden mit seinen Gaben zu sehen. Wobei man könnte das auch als sozial (sehen). Ob man das unbedingt als christlich verstehen muss, weiß ich nicht.
18. G: Denken Sie denn, dass es da dann noch Gründe dafür gibt, dass man das eben mit dem Christlichen verbindet. Auch von einem gewissen Glauben her? Von gewissen Menschen-,

Gottesbildvorstellungen her begründen kann?

19. B: Ja, das kann man sicher. Aber das ist jetzt nicht meine Art, das so zu begründen. Also ich muss das nicht theologisch begründen, was ich hier mache. Ich kann das auch mit einem gesunden Menschenverstand und mit einer Sozialethik begründen. Die jetzt, ich weiß es nicht, ich bin halt nun mal im christlichen Kontext aufgewachsen, habe da meine Ausbildung gemacht, bin in der evangelischen Kirche groß geworden. Insofern kann ich es nicht wirklich beurteilen, wie das (...) in einem anderen Setting aussehen würde. Aber es fällt einfach auf, dass diese, dass hier an der Schule das einen hohen Stellenwert hat und auch viel Zeit für solche Dinge aufgewendet (wird) ohne das Argument: „Oh, wir kommen mit dem Stoff nicht durch.“ Oder: „Ahh, dann reicht es hinten, und dann können wir die Arbeiten nicht schreiben“ oder was weiß ich. Das sind keine so Argumente, die so weit vorne stehen. Sondern, (...) eben einen Aktionstag zu machen oder Zeit, Gespräche zu haben, soziale Konflikte oder auch Dinge, die gut laufen, miteinander zu besprechen und zu klären, das hat einen hohen Stellenwert. Das ist ganz klar. Und sicher, es ist schon auch immer wieder, den Zusammenhang mit den biblischen Geschichten und mit dem christlichen Glauben, sicher. Wobei, das ist jetzt halt hier jetzt so möglich, weil jeder in seiner Lerngruppe Religion auch unterrichtet und man dafür dann auch schon einmal mehr Zeit hat. Oder sich mehr Zeit nimmt, vielleicht auch? Aber das ist schwierig, das, man kann das ja nicht von außen betrachten. Man steckt ja drin.
20. G: Wie würden Sie da die Integration, die (...) auf dem Weg ist, drin verorten? Zum einen, egal, wie man es begründet, aber dieses Menschenbild und diesen Umgang miteinander in die Schulstruktur.
21. B: (...) Insgesamt, denke ich, dass so dieses, eben dieses Individuelle wertschätzen schon eine große Voraussetzung sind. Dass das möglich ist, die Kinder so zu integrieren, die besondere Bedürfnisse haben. Auch in der Elternschaft und in der Schülerschaft eben diese Grundhaltung auch da ist. Andererseits (...) sind natürlich auch an so einer Schule mit dem Wunsch oder der ethischen Haltung, das zu wollen, trotzdem Grenzen gesetzt und die sehe ich auch schon immer wieder und an die stoßen wir auch immer wieder, ganz klar. Und jetzt, auch wenn das konzeptionell verankert wird, wird das trotzdem noch ein harter Kampf werden, da wirklich Ressourcen frei zu machen für diese Arbeit.
22. G: Wo sehen Sie so die Grenzen?
23. B: Die Grenzen sind ganz einfach im Finanziellen und im Organisatorischen begründet. (...)

Es gibt natürlich auch Grenzen, die im Kind selber vielleicht stecken. Das kann schon auch sein. (...) Es gibt sicher Kinder, die so eine große Einrichtung (...) mit zweihundert Kindern nicht aushalten. Und eine große Gruppe mit fünfundzwanzig, vierundzwanzig Kindern auch nicht. Die brauchen einfach ein anderes (...) Setting. Für die kann ich mir jetzt vorstellen, aber das ist sicher auch individuell. Eben gerade oder eben auch graduell unterschiedlich. Das mag es auch geben.

24. B: Aber im Moment ist es eher so, dass es halt (...), wir haben die normalen Stunden für die Lerngruppe und wir haben ganz paar Stunden für sozusagen, noch Förderstunden, die aber schon unsere Kinder eigentlich brauchen, die halt in irgendeinem Bereich einmal hängen und kurzfristig eine Förderung brauchen. Aber so ein Förderkonzept, das jetzt auch sozusagen auch auf die ganze Grundschulzeit abgestimmt ist oder über lange Zeit, da sind einfach bis jetzt eigentlich keine Ressourcen da. Und, (...) noch ist es so, wenn Kinder eben mit dem Stoff nicht mitkommen, auf längere Sicht nicht mitkommen, dass wir bis jetzt keine Möglichkeiten haben da (...). Wir kämpfen immer wieder dafür, immer wieder neu. Aber im Moment ist es noch so. Und, also, ich habe auch schon einmal, hier an der Schule, ein Kind auf die Förderschule umschulen müssen, weil es einfach. Ich denke, mit ein paar, mit ein paar zusätzlichen Stunden für das Kind, wäre das gut möglich gewesen, das hier zu halten. Aber wir konnten sie nicht aus dem Hut zaubern. Und klar, ich meine, dann kann man noch einmal mit Wiederholungen schaffen, das geht natürlich schon alles. Und so in altersgemischten Lerngruppen kann man dann auch die Großen mal noch einmal mit einbeziehen und so. Aber das hat halt im Moment noch Grenzen.
25. G: In welche Richtung sollte sich denn dann die integrative Arbeit bewegen oder wie könnten Sie sich die vorstellen, wenn man mehr Ressourcen vielleicht auch hätte.
26. B: Also, ein ganz wichtiger Punkt ist, dass die Ressourcen wirklich Arbeitszeit sind von geschultem Personal. Also nicht nur jemand, der mich jetzt irgendwie informiert oder mich mal kurz berät oder so. Das reicht nicht. Sondern es muss wirklich Zeit sein, die für diese Kinder in einer individuellen Förderung oder in der Kleingruppe aufgewendet werden können. Das denke ich, ist ganz wichtig. Wobei natürlich auch Informationen und Weiterbildung und so sicher wichtig sind, das ist ganz klar. Aber ich glaube, ganz konkret hier jemand, der da ist und Zeit für die Kinder hat. Und eine Art gute Konzepte macht, was für die Kinder wichtig ist. Das ist ganz wichtig. (...) Dass die Gesamtgruppe immer mit angeguckt wird und dass man eben ganz speziell bei jedem Kind guckt: Kann das in der Gruppe gut aufgenommen werden? Ich glaube, das ist noch ganz wesentlich. Denn wenn das kippt, und da habe ich auch schon Erfahrungen mit, jetzt eher mit sozial schwierigen Kindern, dann tut man keinem einen Gefallen. Auch nicht

den Kinder, die da jetzt eigentlich eine stabile Umgebung brauchen. (...) Ich halte es nicht für unmöglich, zielforientiert hier zu unterrichten. Das ist sicher gut machbar, machen wir ja eh. Ich meine, mit eins bis vier muss man sowieso unterschiedliche Niveaus bedienen. Insofern. Es ist sicher mehr Arbeit, aber es ist gut machbar.

27. G: Also denken Sie auch, dass die Voraussetzungen hier an der Schule schon auch gegeben wären, integrativ zu unterrichten. Abgesehen von den Ressourcen.

28. B: Ja, die Grundstruktur stimmt. Aber die müsste halt noch wesentlich ausgebaut werden. Also je nachdem, was für Kinder da sind. Ich meine, einen Aufzug haben wir schon. Jetzt ein Kind im Rollstuhl wäre jetzt keine große Katastrophe, das würde gut gehen. Ich habe im Moment ein Kind mit Klumpfuß, das eben körperbehindert ist. Das ist relativ unproblematisch. (...) Klar, man merkt dann schon immer, dass halt auch (...) mit dem verletzten Fuß auch die Seele verletzt ist und mit dieser ganzen Geschichte irgendwie auch der Mensch, dieses kleine Menschchen fertig werden muss. Und ja, das darf man sicher nie vergessen. (...) Bei jedem Kind, aber bei so einem Kind ganz besonders eben noch etwas dahinter auch steckt. Aber jetzt für so ein Kind, das ist mit ganz wenig Aufwand eigentlich. Klar, wir können jetzt dieses Jahr keine große Wanderung machen, er kann nur fünfhundert Meter gehen. Und wenn wir jetzt in die Bücherei gegangen sind, sind wir halt immer mit der Straßenbahn gefahren statt zu laufen, wie sonst. (...) Muss man schon mit umdenken, das ist ganz klar. Und die anderen Kinder müssen schon auch Abstriche machen. (...) Also ein schöner langer Wandertag geht halt nicht. Auch für die anderen dann nicht.

29. G: Ist es den anderen bewusst, dass es dann an diesem Kind liegt (...)?

30. B: (...) Das Kind hat am Anfang erklärt, was es hat und was das ist. Und wir haben das auch miteinander besprochen. Und dann haben die anderen Kinder das wohl ziemlich wieder aus dem Blick verloren. Und dann hat ein Erstklässler eben ihn mal wieder gefragt, (...) was er denn da hat. Und dann hat er wohl ziemlich genervt irgendwie gesagt: Ja, er sei in den Mähdrescher gekommen. Und dann hat dieser Erstklässler (...) dann rausgekriegt, dass das gar nicht stimmt. Und hat einen, wir haben so einen Meckerkasten, oder da kann man auch Lob oder Sonstiges reinschmeißen, hat also sich beschwert, dass er angelogen wurde. Und dann haben wir das, (...) noch einmal besprochen. Und ich habe dann auch gesagt: „Ja, das kann ich gut verstehen, dass dich das stört. Aber würdest du das noch einmal allen erklären, was denn wirklich los war, vielleicht haben das manche Kinder schon wieder vergessen.“ Und dann hat er das also gemacht und hat noch einmal (...) wie viele Operationen er hatte und was man da machen musste und das Bein auseinander schneiden und verlängern, und wie viele

Monate er im Krankenhaus war und seit wann er erst laufen kann und so.

31. B: Und dann haben ganz viele Kinder gesagt: „Ja, aber dann können wir doch im Sport nicht solche Sachen spielen. Dann müssen wir doch, da könnten wir doch öfter mal Verstecke machen. Oder dann könnten wir doch öfter mal dies und das machen.“ Ganz viele Ideen selber gleich gebracht, auf was sie verzichten könnten, was sie stattdessen machen könnten, damit das für ihn einfacher wird. Also das ist für die Kinder etwas ganz Selbstverständliches eigentlich. Also selbst wenn es ihnen bewusst ist, dass sie zurück stecken müssen, ist es für sie in Ordnung. Für die Kinder schwieriger, ein Kind, das so viel Aufmerksamkeit immer auf sich zieht, weil es eben vom Verhalten her schwierig ist. Da zurück zu stecken, ist für die Kinder manchmal schwieriger als in so einem Fall.
32. G: Denken Sie, dass die Kinder, was Sie vorhin auch gemeint haben, so ein gewisses soziales (...) Menschenbild ist auch bei den Kinder (...), dass es auch damit zu tun hat, dass sie eben so kulant reagieren auf ihn?
33. B: (...) Ich weiß es nicht. Ich hoffe, dass erstens es etwa genutzt hat, dass sie schon mehrere Jahre bei uns sind, also manche zumindest. Und vielleicht ist es auch tatsächlich so, dass die Elternhäuser da mehr Wert darauf legen. Das weiß ich nicht. Also das kann ich nicht wirklich sagen (...). Es sind natürlich Elternhäuser, die (...) die Schule bewusst ausgewählt haben. Und trotzdem kann man nicht sagen, dass es das alles besonders sozial und hingebungsvolle Menschen sind. Es sind auch Menschen, die den Ellenbogen einsetzen und die für ihr Kind Gymnasium wollen und so. Also, ich weiß es nicht. Ich kann (...) das nicht so genau sagen (...). Vielleicht ist es jetzt im Moment halt einfach auch eine, (...) eine recht soziale Klasse. Die da wirklich viel auffängt und sehr großzügig ist (...), was schwierige Kinder anbetrifft. Das geht auch anders. Also ich hatte ja auch schon andere Konstellationen. (...) Das Kind ist erst in der vierten Klasse gekommen. Und damals hatten wir auch gesagt: „Unsere Klasse kann das gut, also wir glauben, dass das unsere Klasse gut auffangen kann.“ Und haben dann auch, wurden eben angefragt, ob wir das Kind aufnehmen würden und haben dann auch ganz bewusst gesagt: „Ja, das ist in Ordnung.“
34. G: Ich hätte jetzt zum Abschluss noch zwei Fragen. Wenn Sie die Arbeit, die integrative Arbeit, an der Schule angucken, was würden Sie sagen, was ist etwas, das auf alle Fälle so bleiben soll und etwas, was verändert werden soll oder sollte.
35. B: Also ich glaube, was so bleiben sollte ist, dass das eben so in den Gruppen angefragt wird: „Also können Sie es sich vorstellen in dieser Gruppe, ein Kind aufzunehmen?“, wenn es

so Kinder mit ganz besonderen Schwierigkeiten sind. Und dann, denke ich, (...) solange es die Altersmischung gibt, dass eben ganz viel funktionieren wird.

36. B: Aber es müssen ganz andere Ressourcen ran, wenn das ein echtes Konzept werden soll. (...) Ich denke schon, dass so Rahmenbedingungen klar sein müssen. Dass man nicht für jedes Kind wieder von Anfang an kämpfen muss. Sondern, dass irgendwie klar ist: Wenn so ein Kind kommt, dann gibt es die und die Möglichkeiten. Dass man sich nicht jedes Mal von vorne neu dafür rumtelefonieren, anrufen, wo kommt das Geld her und wer macht es und (sind) Hilfen möglich? (Dass) Grundstrukturen einfach klar sind. Also optimal wäre zum Beispiel eine Sonderpädagogin, die fest angestellt wäre, mit so und so viel Stunden und dann in den Klassen mit den (...) Kindern, die mitarbeiten würde. So etwas wäre zum Beispiel optimal. Und dann auch in (...) so einer Vorauswahl: Geht das, das Kind aufzunehmen? Da eben das ganze Wissen und Können mit einfließt. Und so etwas (...) fände ich total wichtig. Auch dass so Eingliederungshilfen wenn nötig schon vorab klar sind, dass es die gibt. Und nicht erst das Kind hier ist und dann muss man gucken: (...) Findet man jemanden, der das Kind unterstützt. (...) So grundsätzliche Dinge einfach. Und ich denke, das ist schon auch die Aufgabe von dieser Arbeitsgruppe, da zu gucken, so Rahmenbedingungen kann man einrichten, dass das einfacher wird. (...)
37. G: Das wäre es soweit von meinen Fragen her. Hätten Sie noch etwas, was Ihnen wichtig wäre zu sagen. (...)
38. B: (...) Also ich bin gespannt, wie es politisch weiter geht einfach. Ob sich hier in Baden-Württemberg etwas bewegt. Und dann könnte ich es mir schon vorstellen, dass es (...) einfacher wird. Also ein bisschen frustrierend finde ich das schon, dass das so von der politischen Seite so wenig, ja, vorangetrieben wird. (...) Ich habe so ein bisschen das Gefühl, aber das ist vielleicht auch eher mein Blickwinkel, dass so ein bisschen ausgebremst wird. Und abwarten, (...) immer abwarten. Und ich meine, für die Kinder, die jetzt hier sind, da kein Abwarten. Da muss jetzt halt irgendwie eine Lösung her, ja. Und das ist halt irgendwie schade.
39. B: Also, (...) ich kann es verstehen, dass das den Kollegen Angst macht und dass es auch Kollegen gibt, die sagen: „Nö, das will ich nicht.“ Und das, finde ich, das hat auch seine Berechtigung. Wenn jemand sagt: „Ich will und kann nicht unterrichten und ich möchte nicht noch einen Sonderpädagogen mit im Unterricht haben oder eine Integrationshilfe oder was auch immer, so Begleiter“. (...) Finde ich, gibt es auch Argumente dafür, ja. Aber für die Leute, die sagen: „Ich kann es mir gut vorstellen und würde ich gerne machen und da gibt es auch Eltern, die das gerne hätten, dass ihr Kind kommt.“ Für die würde ich mir eben wünschen, dass

es da so etwas weniger hohe Hürden gibt. (...) Das wäre schön. Aber träumen ist erlaubt. (...) Aber also ich glaube, dass wirklich Gelder und Ressourcen dafür da sind, das wird dauern, wenn überhaupt. Und dann an Privatschulen noch mehr. (...) Also da ist das ja noch schwieriger, das zu organisieren. Wer zahlt da was?

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung

- Transkript Herr Dublin, Vater -

1. G: Sie haben mir schon den Fragebogen geschickt. Möchten Sie erst noch etwas sagen, so generell?
2. D: Nein, fragen Sie ruhig, fragen Sie ruhig. Die Emma ist ja hier in Einzelintegration. Also es ist ja keine integrative Schule hier. Sondern es ist eine Einzelintegration. Und die Schule, das wissen Sie wahrscheinlich, entwickelt ja gerade ein Konzept auf einem langsamen, etwas mühsamen Weg. Mal sehen, was dabei heraus kommt.
3. G: Was macht für Sie generell eine evangelische Schule aus?
4. D: Was macht eine evangelische Schule aus? Ich würde mal sagen, dass alle, die hier arbeiten, engagiert sind, im Sinne eines christlichen Menschenbildes. Würde ich mal sagen. Und dass man versucht, den einzelnen Schüler optimal zu fördern. Und dass es einen gewissen, einen christlichen Rahmen gibt. Also dass man besonders eben noch die Feste, die Jahresfeste, die christlichen Feste mit feiert und bedenkt. Und auch der Schulalltag einen religiösen Rahmen hat.
5. G: Wenn Sie sagen „ein christliches Menschenbild“, wie sieht ein christliches Menschenbild ungefähr für Sie aus? Oder Aspekte davon? Also, das im Ganzen darzustellen, ist natürlich schwierig. Aber Aspekte, was das für Sie ausmacht.
6. D: Ein typisch evangelisches Menschenbild: Der Mensch ist nicht dadurch etwas wert, in dem, was er tut und was er leistet, sondern allein durch sein Dasein ist er von Gott akzeptiert und wertvoll. Ziemlich protestantisch, würde ich mal sagen, wäre das.
7. G: Und welche Konsequenzen hätte das dann in dem Fall für die Schule? Wenn man sagt: Die Schule arbeitet aufgrund dieses Menschenbildes, wie wirkt sich das dann aus?
8. D: Ja, dass, natürlich, dass man in hohem Maße auf einzelne, die einzelnen Schüler, Schülerinnen eingeht und sie gemäß ihrer Fähigkeiten fördert, ihnen auch Zeit lässt, [sich] in ihrem eigenen Entwicklungsrhythmus sich zu entfalten.

9. G: Und das Besondere jetzt an der Schule war für Sie- Oder was ist so das Besondere an der Schule, dass Sie ausgerechnet an diese Schule Ihre Kinder gebracht haben?
10. D: Die Hoffnung, die Erwartung. Und dann, das hat sich ja dann auch bestätigt in Gesprächen, dass man hier einen Raum findet, in dem Emma, in dem unsere Tochter eben überhaupt einmal aufgenommen wird. Was ja gar nicht so selbstverständlich ist in einer Grundschule in einer Integrationsmaßnahme. Und dass man (...) engagierte Lehrerinnen findet, die diese entsprechend fördern und begleiten. Und da überhaupt einen Sinn dafür haben für Integration. Das waren so die, natürlich was, was so gereift ist in Vorgesprächen. Möglichst viel Normalität, wollten wir ja und will Emma auch selber, seit sie in den Kindergarten geht. Und trotzdem eben auch möglichst viel Förderung.
11. G: Das Besondere (...) an der Schule war dann eben das altersgemischte Lernen, das heterogene Lernen, was Sie auch gesagt haben. Und da gibt es dann eben die Möglichkeiten für Emma, da besonders gefördert zu werden.
12. D: Ja. Naja, sie ist in der Stufe ist natürlich das Lernen ziemlich getaktet. Das merkt man sehr stark in der dritten Klasse. Das merkt man dann sehr stark durch häufige Tests, die geschrieben werden. Da hat sie natürlich ihre Probleme. Entsprechend ihrer Behinderung ist das immer das räumliche Wahrnehmen, logische Verknüpfung, logische Zuordnung, im mathematischen Bereich. Da hat sie wirklich ihre Probleme. Und da setzen sie die Tests wirklich unter Druck. Da ist die Schule auch ziemlich leistungsorientiert.
13. D: Also, da fehlt mir wirklich noch ein konzeptionelles Vorgehen, wie man heterogenes Lernen wirklich ermöglicht und den Kindern auch einen unterschiedlichen Lernrhythmus gestattet und zulässt. Da sind natürlich dem ganzen Schulsystem, bedingt durch das Schulsystem, vielleicht Grenzen gesetzt. Die vier Grundschuljahre sind einfach zu kurz, um, sage ich mal, ein Kind mit Beeinträchtigung wirklich im eigenen Rhythmus lernen zulassen und sich entwickeln zu lassen. Da stößt man natürlich sehr schnell an die Grenzen.
14. D: Und da würde ich sagen, die Schule ist sicher eine tolle Vorbereitung für das Gymnasium. Das heißt, das merke ich, weil ich auch im Gymnasium unterrichte, die Kinder sind gut vorbereitet, sie können selbständig arbeiten. Sie sind, sie haben in der fünften Klasse dann einigermaßen leichter im Gymnasium, auch im mathematischen Bereich und in der Präsentation.

15. D: Aber es ist natürlich nicht das, was wir unbedingt für Emma wollen und brauchen. Da ist sie in manchem wirklich jetzt schon überfordert. Das sind eben die strukturellen Grenzen und Beschränkungen, die eben (...) diese kurze Grundschulzeit mit sich bringt. Deswegen hat sich ja die Landeskirche wirklich auch im Sinne eines gerechteren Systems, für eine längere, für längeres gemeinsames Lernen ausgesprochen. Das käme Emma natürlich sehr zu Gute. Dann wäre der ganze Druck raus. Jetzt aus der dritten, vierten Klasse.
16. G: Dann bräuchte Emma noch länger, hier an der Schule, bevor es dann irgendwo anders weiter geht oder wie ist es bei ihr?
17. D: Es stellt sich ja nicht so die Frage nach dem Gymnasium, sage ich mal, sondern überhaupt einmal die Frage: Man kann ihr vielleicht den Realschulabschluss schon zumuten. Aber im Gymnasium ist sie sicher überfordert. Das wäre im Fall vom G8, das wäre schon ein wahnsinniger Stress. Aber sie hat ihre starken Seiten, sie braucht ein bisschen länger, sie braucht einfach länger. Sie ist einfach entwicklungsverzögert. Oder man muss das ewig wiederkäuen, oft wiederkäuen, mit ihr durchgehen und irgendwann begreift sie es dann auch. Aber das geht eben nicht so schnell.
18. G: Und jetzt gerade im Moment hat sie in der Klasse eine Integrationshilfe oder eine FSJ-Kraft.
19. D: Ja, genau. Was aber auch nicht funktioniert hat. Also das lag jetzt nicht, das lag einfach an der Person. Das heißt, ihr steht ja laut Schulgesetz eine begleitende Hilfe zu und keine sonderpädagogische Betreuung. Laut Schulgesetz gibt es die ja nur für die Lehrerin. (...) Also eine ungelernte FSJ-Kraft ist eben schnell überfordert (um, Änderung S.F.) hier in der Schule in dem ganzen Beziehungsgeflecht agieren zu können. Und erstens Mal, bei Emma zu gucken, Distanz, Nähe, Betreuung, Selbständigkeit fördern, da muss man agieren können. Dann auch gucken, wo es fehlt und gleichzeitig vermitteln zwischen Emma und Lehrerin und auch noch Therapeuten. Was dann von der Schule als Aufgabe der Ergotherapie kommt. Das müsste auch irgendjemand machen. Und eventuell auch noch hingucken: Nachteilsausgleich, wie bearbeitet man Klassenarbeiten, zum Beispiel Mathe, wie wäre das vereinfacht umgeschrieben, so dass sie damit zurecht kommt? Da ist sie sonst bei komplexen Aufgaben, ist ja dicht beschrieben, ist sie einfach überfordert.
20. G: Und die FSJ bislang unterstützt was genau? Oder was konnten die bislang davon überhaupt unterstützen?

21. D: Das ist eben, wie gesagt, begleitende Hilfe. (zensiert) Und beim Turnen ist natürlich wichtig, dass sie beim Umziehen hilft, eventuell aufs Klo gehen, solche Sachen. Da ist sie natürlich dann da. (...) Das ist immer Glückssache, wenn man jemanden hat, der sozial kompetent ist und da agieren kann. Das ist natürlich toll. Das hatten wir einmal. Und dieses Mal hat es überhaupt nicht geklappt, weil die Person völlig überfordert war mit der Aufgabe. Also die Schule bräuchte, um das gleich einmal hoch zu denken, die Schule bräuchte einfach sonderpädagogisches Know-how. (zensiert) Heterogenes Lernen, wie kann jetzt da so ein Mädchen vielleicht in die nächste Klasse kommen, obwohl sie in einem Fach noch vielleicht auf dem Stand ist von einer Klasse zuvor? Also das ist halt echt schwierig, das geht nicht.
22. D: In dem System funktioniert das nicht. Das ist. (...) Das ist ja aber auch, was die Frau M. immer wieder sagt, das ist Inklusion schlecht vorbereitet letztlich. Und man (eckt, Änderung S.F.) dann immer wieder an, eben auch mit viel gutem Willen. Und dann sind natürlich trotzdem Forderungen da von Eltern, die natürlich das wollen. Die wollen, dass ihr Kind gut vorbereitet wird für das Gymnasium. Und ich finde das natürlich toll, dass hier Leistung gebracht werden muss. (zensiert)
23. D: Oder bei Emma wird sich dann nächste Woche die Frage stellen: Wie geht es mit ihr weiter? (zensiert) Die sind ja Zwillinge. Also das ist nochmal eine besondere Fragestellung und Problematik. (zensiert) Da ist es eben, wie gesagt. Es ist eine gute, tolle Vorbereitung mit einer hohen Aufnahmequote an das Gymnasium. Aber das ist für ein Kind mit Beeinträchtigung, mit Mentalschwächen, eben nicht unbedingt das Optimale. Sondern da bräuchte man andere Rahmenbedingungen. Mehr Zeit, längeres gemeinsames Lernen, Zeit zur Entwicklung, weniger Stress, kompetente Begleitung, sonderpädagogisches Know-how für die Unterstützung und dann könnte sie in Ruhe lernen. Und hätte, hat auch wirklich.
24. D: Also Emma hat sehr wohl ihr Potenzial. (zensiert) Ja. Also Denk-, oder was auch soziale Kompetenz anbelangt, ist sie unglaublich fit. Und wach und hell. Aber in anderen Bereichen ist, da hat sie halt echt. Zahlen im hunderter Bereich zusammen zählen, (...). Ich finde das ja auch nicht so toll. Damit soll halt abstraktes Denken gefordert werden, klar. Und ohne Hilfsmittel. Also man muss dann überschlagen erst einmal. Und dann eine Näherungszahl berechnen und dann erst präzise ausrechnen. Das sind also ganz verschiedene komplexe Schritte, die man da drin haben muss. (...)
25. G: Wie nimmt sich Emma selber wahr in der Klasse?
26. D: Naja, Emma ist es, ist jetzt unter einem hohen Anpassungsdruck. Sie will unbedingt

dabei sein und sie will das schaffen. Sie setzt sich auch innerlich unter Druck. Hier ist sie sehr angepasst in der Schule. Zu Hause explodiert sie (oft, Ergänzung S.F.). Und lässt ihre Aggressionen raus, immer wieder. Man merkt schon eine hohe Anspannung. Jetzt die letzte Zeit bei ihr. Durch, ja, auch bestimmte Ängste dann. (zensiert) Tests, wenn Tests da sind. Jetzt hat sie eine Präsentation gehabt, die wirklich auch zu schwierig war. (zensiert) Sie musste Zugvögel vorstellen, (...). Und andere hatten eben nur ein Eichhörnchen oder eine Kohlmeise. Und sie hatte eben Zugvögel. (zensiert) Das ist ein hohes Maß an differenziertem Denken (erforderlich, Änderung S.F.). Und Zuordnungen. Und verschiedene Ebenen. Sie (war, Änderung S.F.) schlichtweg überfordert (zensiert) damit. Das führt dann wieder zu einer Frustration bei ihr. (zensiert)

27. G: Und wie wird sie so von den anderen, von den Mitschülern wahrgenommen?

28. D: Das kann ich natürlich nicht so sagen. Ich glaube schon, dass die sehr offen auf sie zugehen und in Kontakt treten. Aber natürlich im Spiel, sind sie natürlich ganz schnell dann auch weg. Also, sie ist ja körperbehindert, das heißt, sie kann gehen aber einfach nicht so schnell. Das heißt, wenn sie am Tisch sitzt, kann sie dabei sein, natürlich, und ist integriert. Aber sobald man raus geht, ein Spiel in Bewegung, hat sie natürlich ihre Schwierigkeiten, dann laufen die alle davon. Aber ich glaube schon, dass manche dann, auch motiviert dann durch die Eltern, Kinder, Mitschülerinnen auf sie zugehen und sie, mit ihr was machen. Auch einmal einladen nach Hause. Da freut sie sich natürlich wahnsinnig. Thema: Freundschaft. Kontakt mit anderen. Ja, das ist natürlich wahnsinnig wichtig für Sie. Und da ist sie dann immer in Konkurrenz auch mit ihrer Schwester. Die natürlich viel mehr Möglichkeiten hat. (zensiert)

29. D: Aber sie sagt auch, das ist auch interessant, was da bei ihr passiert. Ich habe jetzt, ich war jetzt mit ihr mal weg, drei Tage. (zensiert) Und da habe ich mit ihr einmal darüber gesprochen, wäre vielleicht eine andere Schule besser? (zensiert) Und da sagte sie: (sie will nicht weg, Änderung S.F.), sie will nicht zu den Behinderten. Also das ist total interessant natürlich. Sie hat einen unglaublichen Anpassungsdruck: sie will nicht zu den Behinderten. Sie will nicht mit anderen Kindern zusammen sein, die genauso offensichtlich oder vielleicht noch, aber auf andere Art und Weise, behindert sind. Also, das hat mich dann auch nachdenklich gemacht. Weil sie das so ausdrückte. Da passiert dann von ihr natürlich aus auch eine Ausgrenzung in dem System. Und da frage ich mich natürlich selber, was ist das für ein System, was dazu führt. (zensiert) Das heißt aber, sie hat natürlich wirklich noch – gut, sie ist neun Jahre alt – in der Persönlichkeitsentwicklung, dass sie vermehrt eine Identität entwickelt auch für ihre Schwächen, für ihre Beeinträchtigungen und sie so akzeptieren kann. Und (das) Optimale daraus macht. (zensiert) Angepasst zu sein und genauso gut zu sein wie die

anderen. Das ist sicher bedingt auch durch das Umfeld.

30. G: Also durch dieses leistungsorientierte Umfeld.

31. D: Ja. Was sie schon fördert, aber eben auch Leistung verlangt. Also die Frage ist ein bisschen komplex. Aber das war jetzt interessant, das hat sie noch nie so deutlich gesagt, wie am Wochenende, dass sie nicht zu den anderen Behinderten gehört.

32. G: Sie haben jetzt vorhin gesagt, dass, vermutlich auch bedingt dadurch, dass eben die Eltern ein bisschen darauf einwirken, dass sie dann öfter auch einmal von anderen Kindern eingeladen wird. Also das hat dann wirklich auch mit der Emma zu tun oder einfach auch motiviert durch ein christliches Menschenbild, was vielleicht hier jetzt eher -

33. D: Bei anderen Eltern? Ja, sicher, bei manchen sicher. Ob christliches oder einfach humanistisches, würde ich jetzt nicht sagen. Wo, wie weit das motiviert ist. (zensiert) Also kann man jetzt nicht sagen so generell. Bei vielen Eltern, merke ich, hier auch im Elternbeirat – ich bin auch im Elternbeirat dabei – viele Eltern wollen natürlich wirklich, dass ihre Kinder gefordert werden. Und dass die absolute, maximale Leistung bringen möglichst hier. Das ist sehr leistungsorientiert auch von manchen Eltern. (zensiert)

34. G: Was ist das dann mehr leistungsorientiert als dann wirklich auch das christliche Menschenbild, was hinter der Schule steckt?

35. D: Ja, die Eltern klar, sicher. Also die finden das christliche Angebot oder die Rahmenbedingungen finden die okay, die gehen auch noch mit zum Gottesdienst, wenn hier einer ist. Aber in erster Linie ist es doch: Ihr Kind muss voran, Leistung bringen, damit es mal eine gute Startposition auf das Gymnasium hat. Das ist natürlich, das steht ganz vorne dran. Finde ich schon bei vielen.

36. G: Was macht so das Besondere aus von der Idee der Integration?

37. D: Ich bin ja für Inklusion. Aber das habe ich von Frau M. gelernt. Das ganze Schulsystem ist (ungerecht, Änderung S.F.), man (müsste, Änderung S.F.) das ganze System ändern. Und ich war jetzt auf dem Lehrertag. Und da war ein Schulrat aus Göppingen, Sonderschulbereich auch noch (...). Und der verteidigt natürlich das System und die langsamen Prozesse, die eben einmal jetzt in Gange kommen und die auch notwendig und wichtig sind. Und wenn man ihn dann fragt: „Was ist denn eigentlich die ideale Schule für ihn?“ Dann fängt er sofort von

Finnland an zu schwärmen. Und von der Ganztageschule (...). Die eben voll, die inklusiv arbeiten und wo alle Förderungsangebote vor Ort sind, da sind, und alle (...) Schüler gemeinsam lernen. Und unterschiedlich gefördert werden. (zensiert) Da fand ich dann auch: „Das muss etwas schizophren sein, wie er sich verhält.“ Aber immerhin. (zensiert)

38. D: Integration ist zu wenig. Inklusion ist eigentlich der richtige Ansatz. Denn Emma ist jetzt nun schon mal seit Kindergartenzeit ein integratives Kind und sie hat Hilfepläne schon ohne Ende hinter sich (zensiert). Aber es gibt ja noch (zensiert) viel[e] andere Kinder mit Schwächen, die völlig rausfallen, (...) wo das System einfach nicht zulässt, dass unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten da sind und wenn die Eltern nicht massiv hinterher sind, und das Kind fördern, ist Hauptschule angesagt. (zensiert)

39. G: Wie würden Sie denn Inklusion in der Abgrenzung zu Integration definieren?

40. D: Integration heißt ja, ein besonderes Kind wird in das Allgemeine integriert. Und Inklusion heißt eben: Man guckt das Ganze an. Und nimmt alle Kinder zusammen, das ganze Spektrum an Stärken und Schwächen und körperlichen und – wenn man überhaupt mal das Wort nimmt – geistige[n] Behinderung[en] und nimmt alle zusammen und guckt, wie macht man mit allen was und wo braucht jedes einzelne Kind bestimmte Förderung oder wo hat, wo haben einzelne Kinder eben ein anderes Lerntempo. Und lässt man das auch zu.

41. (...)

42. G: Mal noch eine ganz andere Frage. Wir hatten jetzt ja schon ein bisschen ein christliches Menschenbild vorhin angerissen, was hier sicherlich auch mit eine Rolle spielt. Jetzt in der Integration. Können Sie noch einmal sagen, was Sie denken, was jetzt wichtige Punkte sind von einem christlichen Menschenbild ausgehend, integrativ zu arbeiten oder inklusiv zu arbeiten an einer Schule wie hier?

43. D: Sicher auch der eigene Spaß am Lernen, was jedes Kind hat und was ich bei Emma auch merke, eine große Motivation, die Welt zu begreifen. Das zu fördern und methodisch zu begleiten und anzuleiten. Aber eben, wie gesagt, mir geht es heute, so auch durch die G8 Geschichte, die sehe ich auch einigermaßen kritisch, das ist mir alles zu zielgerichtet. Weniger im Sinne, dass man beim Einzelnen ansetzt, bei seinen Möglichkeiten und Fertigkeiten, dass man die sich entwickeln lässt. Natürlich auch Anregungen bietet.

44. D: Und Methoden bietet zur Weiterentwicklung und auch was vermittelt und lehren muss.

Aber nicht in dem Sinn, dass man jetzt meint, ein Kind muss vor allem fit sein für (den) Arbeitsmarkt oder fürs Studium. Sondern, man muss ziemlich schnell in ein bestimmtes System rein kommen. Das überwiegt für mich einfach viel zu sehr in dem ganzen Bildungssystem. Also dass man, ja, ich müsste mich jetzt wiederholen. Dass man Kindern mehr Zeit lässt. (zensiert) Und die eigenen Ressourcen, die sicher auch. Das wird hier sicherlich auch berücksichtigt, also absolut, wenn ich an den Hort denke nachmittags, die Bastelmöglichkeiten, die Lernräume, die hier angeboten werden, das ist eine tolle Sache natürlich. Wo Kinder herausfinden können, wo gehe ich gerne hin, wo mache ich gerne was. Und da auch etwas dazu lernen und kreativ sind. Das ist hier toll an der Schule. Aber im Unterricht ist doch sehr viel dann getaktet und müssen eben Ziele erreicht sein. Zu einer bestimmten Zeit. In einer bestimmten Klassenstufe. (zensiert)

45. D: (zensiert) Ich habe da meine Schwierigkeit. Was ist das christliche Menschenbild eigentlich? Das ist ja gar nicht so einfach. Das mit der Schule in Verbindung zu bringen. Man muss ja dann wirklich vom Wert des Einzelnen her denken und dann natürlich stark betonen, (...) die Würde des Einzelnen und die Wertigkeit. Aber gleichzeitig auch das Entwicklungspotenzial. Jetzt ist das Entwicklungspotenzial im Einzelnen selber oder ist es mehr durch Anreize, Fertigkeiten, die vermittelt werden, wird das da erweitert, ergänzt, überhaupt erst erlangt. Inwieweit ist ein Mensch schon komplett, ohne dass er in die Schule geht? Könnte man ja weiter fragen. Da war gestern, gestern hatte ich in der Predigt so einen Text, Columbin, der sagte einfach: Was will ich werden? Ich will nichts werden, ich bin schon was. Also wenn man das mal radikal denken würde. Aber das getraut man sich ja gar nicht.
46. G: Also Sie sind da gerade in einem Dilemma zwischen: Die Person, die als Mensch so schon gewürdigt ist und auf der anderen Seite, dass es ja doch noch von außen (...) etwas kommen muss, damit sich der Mensch auch weiter entwickeln kann.
47. D: Ja klar, wir denken ja doch: Ein Mensch, jeder Mensch sollte ja die Möglichkeit (erhalten), seinen Platz zu finden in der Gesellschaft. Und dazu braucht es halt auch bestimmte Fertigkeiten, man muss einen Beruf ausüben können, man muss sich entwickeln können, man muss mal, sich auch mal anstrengen. Das ist ja alles auch richtig. Und es steht natürlich zu einem Spannungsverhältnis, dass der Mensch schon so, wie er ist, eigentlich hundert Prozent komplett ist. (zensiert)
48. D: Das lässt sich wahrscheinlich nie ganz auflösen, es gibt, glaube ich eben, Systeme, die wirklich eben, wo der Einzelne möglichst wenig fremdbestimmt handelt, sondern wo er das, was er tut, selbst motiviert, entweder durch Überzeugung oder durch eigenes Interesse erlangt

oder die Fertigkeiten eben sich aneignet. Oder wo er eben zunehmend das Gefühl bekommt: Ich stopfe halt das, was ich können muss, in mich rein. Und schreibe dann eine gute Arbeit und dann ist es abgehakt. Das wäre das andere Extrem. Und das wäre natürlich schlecht. Aber passiert natürlich. Das merke ich ja im Gymnasium genauso. (zensiert) Und wenn mir dann eine Therapeutin sagt, wenn sie guckt, wie viel achtzehnjährige Abiturientinnen dann mit psychischen Schädigungen dann ihr Abitur endlich haben. (zensiert) Dann fragt man sich natürlich: Was soll das Ganze? Dass sie sich da durchgepeitscht haben und einigermaßen das hinter sich gebracht. Und dann, in ihrer Persönlichkeit, ihre Persönlichkeit ist irgendwo weit hinten geblieben. Also das ist so das Dilemma. Und das ist auch, glaube ich, die Herausforderung der, die natürlich an ein christliches Menschenbild zu stellen wären.

49. D: Der Mensch ist lebenslang[e] Lernender. Das könnte man, glaube ich auch, als Christ sagen. Und ich finde, dass wir eben den Reichtum der Schöpfung Gottes immer besser begreifen sollten (...). Auf der anderen Seite, die Freiheit des Christenmenschen, dass eben das Entwicklungspotenzial des Einzelnen im Vordergrund steht. Und seine Wert- und Würdigkeit. Und nicht, dass ich dann mal irgendeinen Roboter bedienen muss in irgendeinem Betrieb. Das kann nicht das vorrangige Ziel sein. Wo ich dann 35 Stunden zubringe, um dann sechs Wochen Urlaub machen zu können. Aber da ist natürlich mancherlei Gesellschaftskritik auch da. Klar. Wenn man mal guckt, wie voll bei uns die Arbeitszeit gepresst ist. Und wie sehr die Leute auf den Urlaub hinleben. (zensiert) Wo man fragen kann: Ist das eigentlich noch – vom Menschenbild vom Christlichen her – immer so menschenwürdige Arbeit. Wo das statt findet. Aber da kämen wir natürlich sehr grundsätzlich ins Überlegen.

50. D: Deswegen hat ja die Synode eindeutig gesagt: längeres gemeinsames Lernen. Ungerechtigkeiten beseitigen. Und das würde ich voll unterstützen. Die haben dann ja sogar gesagt: zehn Schuljahre. Das ist ja extrem lang. (zensiert) Oder wenn ich denke: Menschen mit Beeinträchtigungen, wo die Eltern sich nicht darum kümmern können. Die nehmen natürlich sofort die Angebote (einer Sonderschule, Ergänzung S.F.) in Anspruch. Manchmal, weil sie gar nicht anders können. Allein erziehende Mütter, die sich mit einem behinderten Kind rumschlagen. (zensiert) Die haben überhaupt keine Möglichkeit. Die sind dann froh, wenn ihr Kind morgens abgeholt wird in eine K- Schule oder in eine G- Schule gebracht werden, wo es versorgt ist. Sie haben gar nicht die Möglichkeit zu fragen: Ist das eigentlich die entsprechende Förderung. Und ist das der richtige Platz für mein Kind? Sondern die sind froh, wenn es überhaupt einen Platz hat. Und einen Schutzraum natürlich. Das ist ja noch das Argument gegen Integration, dass man sagt: Da (in der normalen Schule, Ergänzung S.F.) sind die Kinder dem völlig schutzlos ausgeliefert, die brauchen den Schutzraum der Sonderschulen. Ja, also, das sind schon ziemlich weitreichende Fragestellungen. Gerade in dem Bereich. Und das

ist noch ein weiter Weg, finde ich, bis zur Inklusion.

51. D: Na, die Frau M., die kann Ihnen dazu einiges sagen. Letztlich ist es eine politische Entscheidung, sagt sie auch. Die Lobbyisten der Gymnasien, der Sonderschulen, die sind dermaßen stark, die wollen das ja gar nicht verändern. (zensiert) Also da kann man noch so von Visionen reden und von Idealvorstellungen, aber die wollen das einfach nicht. Deswegen sagt man ja: (zensiert) wir wollen, die Bevölkerung will das dreigliedrige Schulsystem. Also: Finden wir alle ganz toll, kein Änderungsbedarf. Fragt sich, wie überhaupt das Ergebnis zustande kommt. (zensiert) Weil die gar nicht wissen. Wenn ich an die Waldhofschule denke von Berlin, wo das funktioniert, wo ja Hochbegabte mit Schwerstbehinderten zusammen sind. Das ist ja gar nicht bekannt. Die bloßen Fakten sind auch nicht bekannt. Da sind immer die Schranken in den Köpfen und die sind so zementiert, dass auch die besten Forschungen überhaupt nicht, die werden da überhaupt nicht wahrgenommen. Auch nicht von den Bildungspolitikern.
52. D: Aber das System wird eben langsam verändert, aber im Grunde nur durch Druck und durch Protestieren von Eltern, die sagen: das wollen wir nicht und wir wollen unser Kind da drin haben. (zensiert) Wir haben jetzt nächsten Freitag ein Gespräch auf dem Schulamt, wo es darum geht, dass eben eine FSJ- Förderung nicht genügt. Sondern, dass man qualifiziertere Begleitung (braucht, Änderung S.F.). Da bin ich mal gespannt, was die Schulrätin sagt dazu. Ob sie sich darauf einlässt. (zensiert) Und das ist natürlich Tatsache, dass das Schulgesetz der UN-Konvention weit hinterher hinkt. (zensiert) Und dann hieß es einmal, das Schulgesetz würde sich jetzt zum nächsten Schuljahr ändern und jetzt heißt es: 2012/13 wird sich vielleicht etwas tun. Also es ist schwierig.
53. G: Eine abschließende Frage hätte ich noch: Wenn Sie generell die integrative Arbeit an der Schule anschauen, auch wenn sie bisher „nur“ als Einzelintegration läuft, was wäre zum einen etwas, was genau so beibehalten werden sollte und eine Sache, die verändert werden sollte.
54. D: Na gut, sicher die Klassen, also die Mischung. Altersstufenmischung ist sicher eine gute Sache. Das bringt ja schon eine gewisse Heterogenität und gegenseitige Rücksichtnahme. Soziales Lernen fördert das natürlich sehr. Oder selbständiges Lernen auch, denke ich. Lernen in Kleingruppen. Das finde ich gut. Auch, dass natürlich nicht nur die Lehrerinnen, sondern dass oft eine Erzieherin noch da ist, also mehrere Personen in einer Klasse, in der Lerngruppe da. Und das finde ich gut. Mehr sonderpädagogisches Know-how muss auf alle Fälle da sein. Weiterentwicklung der Konzeption, das wird sicher noch zwei Jahre dauern (zensiert), bis es

mal eine Konzeption (zur Integration, Ergänzung S.F.) gibt. Und bis man dann einmal bereit ist, überhaupt andere oder mehr behinderte Kinder aufzunehmen.

Ein Teil des weiteren Gesprächs wurde nicht aufgenommen. Hier die Ergänzungen des weiteren Gesprächs durch Herrn Finkbeiner:

55. In der Schule gibt es auch einen Arbeitskreis Integration, der sich nun schon über eine längere Zeit trifft.

Es gibt nur langsame Fortschritte und manche der teilnehmenden Eltern sind frustriert darüber. Auch in den Köpfen mancher Lehrerinnen gibt es Schranken, Ängste vor dem Unbekannten, man merkt, wie sehr wir uns an die Ausgrenzung gewöhnt haben. Lehrerinnen sind unsicher, wie sie mit „Behinderten“ umgehen sollen, oder wie sie sie richtig fördern können. Manche sind wohl im bisherigen Schulalltag genug gefordert und wollen sich nicht auch noch darauf einlassen, schon gar nicht ohne qualifizierte Unterstützung.

Meiner Meinung nach könnte man gut noch 1-2 Kinder in der Schule in Einzelintegration betreuen. Das wäre auch gut für Emma. Man sieht ja vorher schon, bei welchem Kind Integration überhaupt eine Chance hat.

56. Christliches Menschenbild und Integration: Man kann „christlich“ genauso für das Sonderschulwesen sein, so wie sich Diakonie in der Vergangenheit ja oft verstanden hat. Herausnehmen und in einem Schonraum, in großen Einrichtungen mit oft viel Aufwand betreuen und fördern, aber dies sind eben anregungsarme Milieus.

57. Christliche Argumente: Chancengerechtigkeit, Teilhabe, Mensch als Ebenbild Gottes, da muss noch überlegt werden.

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung
- Transkript Frau London, Schulleiterin -

1. L: Diesen Fragebogen, möchten Sie den mitnehmen? (...) Ich wusste nämlich jetzt nicht genau: Ist der dafür da, um mich vorzubereiten?
2. G: Der wäre jetzt einfach auch für mich, um die Rahmenbedingungen so ein bisschen zu haben. Aber klar, auch ein bisschen für Sie zum Vorbereiten, um auch einzusteigen. Und ansonsten habe ich auch ein paar Leitfragen dabei.
3. L: Also, dann legen Sie mal los.
4. G: (...) Sie sind seit 2000 an der Schule? (...) Wie kam es dazu, dass Sie genau an diese Schule gekommen sind?
5. L: Na, ich bin durch Freunde aufmerksam geworden auf die Schule. Und dass die eine Konrektorin suchen. Und dass es dann eine Ausschreibung gab. Also da hat mich jemand darauf aufmerksam gemacht. Und dann habe ich mich dann damals beworben und hatte dann die Konrektorenstelle. Und der Schulleiter ist aber dann nach einem Jahr aus persönlichen Gründen, oder privaten Gründen, ist er wieder zurück in den staatlichen Schuldienst. Und dann war die Schulleitungsstelle frei und dann war die Frage, bewerbe ich mich jetzt da dafür oder bin ich auch damit zufrieden, wenn ein anderer Schulleiter kommt. Und dann habe ich mich beworben und dann ist es so geworden.
6. G: Was macht so eine typische evangelische Schule für Sie aus? (...)
7. L: Also typisch evangelische Schule. Das ist mal so, das ist der Rahmen auf alle Fälle. Also mit Ritualen, christlichen Ritualen, evangelischen Ritualen, Gottesdienste, Gebete, Morgenkreis. Auch zum Teil so, wie geht man um mit Themen wie Tod. Also zum Beispiel ist vor ein paar Wochen ein Vater eines Kindes zu Tode gekommen, gewalttätig. Und das war natürlich relativ schnell klar und bekannt. Und wie geht man damit um, ja? (...) Und natürlich dann auch so die Haltung der Mitarbeiter, Lehrer und Erzieher hier. Und das Kind auch vom Menschenbild her, einfach das Kind als Gesamtschöpfungswerk Gottes zu sehen. Und auch dementsprechend eben auf die Kinder einzugehen.

8. L: Nochmal etwas Formales ist, dass alle Kinder Religionsunterricht bei uns haben, alle den evangelischen. (...) Und, sagen wir einmal, schon ein Stück weit so auch (...) der Umgang miteinander. Der natürlich schon auch begründet ist auf den christlichen Prinzipien, ja. Ich will Ihnen nicht sagen, dass sich das unterscheidet von einer anderen Schule, aber das nochmal ganz bewusst auch gemacht wird. (...) Dass es gerecht zugeht, dass man sich entschuldigt, dass man auch einmal eine Schuld eingestehen kann und dass man etwas wieder gut machen kann. (...)
9. G: Das wären dann so die christlichen Prinzipien? (...) Oder denken Sie, es gibt da noch so andere Werte, die (...) das Christliche oder Evangelische so ausmachen?
10. L: (...) Den Schwächeren unterstützen, sich dem zuwenden. Auch die Kinder untereinander. Durch die Altersmischung ist das natürlich auch nochmal in besonderer Weise die Gelegenheit und so da. Weil (...) durch die Heterogenität in den Lerngruppen ist es ja so, (...) es gibt immer welche, die sind weiter als andere oder stärker in manchen Dingen. (...) Und die Schwächeren brauchen Unterstützung, Hilfe. Und für die Starken ist das ja auch gut, zum Beispiel, jemandem beim Lernen zu helfen. Und weil man dadurch ja sein eigenes Gelerntes auch noch einmal festigen kann, wenn man es jemand anderem noch einmal erklären, oder mit ihm das noch einmal besprechen, durcharbeiten muss.
11. G: Und was würden Sie sagen, also diese Prinzipien, (...) die sind so ja auch in der Schule. Was ist so das Besondere an der Schule? Gerade als Schulleiterin? (...)
12. L: Also das Besondere ist natürlich sicher dieses Lernen und miteinander Leben in dieser Heterogenität. Der Unterschied ist etwas ganz Normales. Und wird dann auch entsprechend produktiv (...) genutzt. Dann, dass man ein sehr engagiertes Kollegium ha(t), von unterschiedlichen Professionen. Wir haben Lehrer und Erzieher. Und in weiten Bereichen arbeiten die sehr eng zusammen. Auch in (der) Elternarbeit. Auch die Verantwortlichkeit gegenüber den Schülern und ihrem Lernweg. Und auch gegenüber Entwicklungen der Persönlichkeit, denke ich schon. Der Blick auf das Kind ist schon einmal sehr wichtig (...) bei uns.
13. G: Wie macht sich so dieser Blick auf das Kind genau bemerkbar?
14. L: Ja, dass wir halt schon versuchen, auch diagnostische Mittel einzusetzen. Dass wir (...), was das Lernen anbelangt, dass wir die Schulpsychologin zu Rate ziehen. Wenn es jetzt

Probleme sind, die man jetzt nicht so offensichtlich so in den Griff kriegt. (...) Das Team der Lerngruppe besteht immer aus einer Lehrerin und zwei Erzieherinnen, also Dreier- Team(s), die haben jede Woche eine Stunde, sechzig Minuten, (in denen) sie miteinander auch Kinder besprechen. Dass da schon mal allein aus dieser Zusammenarbeit unter sich (an diesem) Kind noch einmal in anderer Weise einfach Dinge wahrgenommen werden können. Und dass (wir) viel (...), dass man dann auch wirklich Elternarbeit haben. (...) Sehr wichtig ist, dass man die Kommunikation mit den Eltern pflegt. Und dass wir sie dann auch zum Teil auch in die Verantwortung mit herein nehmen. Dass das nicht bloß jetzt eine Sache ist von uns, hier in der Schule und Hort, sondern dass das halt nur funktioniert, wenn die Erziehungspartnerschaft auch auf allen Seiten gleich ist und die auch bewusst auch gepflegt wird.

15. G: Jetzt machen Sie sich an der Schule ja so langsam auf den Weg (zur) Integration. Was bedeutet Integration für Sie?
16. L: Ja, wobei, wir sind natürlich jetzt noch nicht. Ja. (Blick auf den Fragebogen) Also es ist schon schwierig, (...). Natürlich, jetzt mal ganz einfach gesagt, heißt Integration, dass Kinder mit unterschiedlichem Förderbedarf, die normalerweise in unserem Schulsystem in speziellen Sonderschulen zugewiesen sind, dass die eben auch in der Regelschule unterrichtet werden. Das ist eigentlich so relativ, eine formale Definition.
17. G: (...) Sie haben jetzt ja schon einzelne Kinder, die jetzt mit sonderpädagogischen Förderbedarf, die hier an der Schule (...) integriert sind oder mitbeschult werden. Was waren so, würden Sie sagen, die Gründe dafür, dass es an dieser Schule dazu kam?
18. L: (...) Wir haben jetzt gerade ein Kind mit einer Körperbehinderung hier. Und da sind ganz stark die Eltern auf uns zuge(kommen). Und haben gesagt: Wir hätten gerne, dass unser Kind – das sind Zwillinge, das ist eine starke Körperbehinderung – wir möchten gerne, dass diese Kinder in die Schule kommen. Und dann sind wir damit konfrontiert gewesen. Wollen wir das oder wollen wir das nicht? (...) Man hat natürlich dann schon viele Gespräche geführt, dass man auch wusste, was kommt an Bedarf auf uns zu, den wir leisten müssen. Und dann hat man ein Team finden müssen, die gesagt haben: Wir übernehmen das, wir nehmen das Kind auf. Und das ist aber so das einzige Kind, das einen wirklichen festgestellten Förderbedarf hat. Das hat jetzt ja zum Beispiel (...) eine Betreuung dabei mit einer FSJlerin. Also das ist natürlich schon sehr entlastend dann, (...) wenn jemand da ist, der dieses Kind dann einfach auch mit betreut (...). Die ist halt einfach im Gehen behindert. Sie kann schon gehen, sie muss nicht im Rollstuhl sitzen. Aber das geht halt alles nicht ganz so flott. Und Treppe laufen ist halt auch nicht so unbedingt das Richtige. Da ist dann halt immer jemand da, der sie praktisch begleitet.

Und dann, natürlich im Unterricht selber, hat sie auch (...) gewisse motorische Behinderungen beim Schreiben (...). Wo dann einfach jemand ihr auch zur Seite steht.

19. G: (...) Das ist jetzt das einzige Kind mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf. Gibt es noch andere Kinder, wo dann noch nichts festgestellt wurde oder die halt einfach, ich sage mal, „Grenzkinder“ sind?

20. L: Also das gibt es natürlich schon in Bezug auf Lernbehinderungen. Und da haben wir schon, da haben wir immer wieder Kinder (...). Also wir haben jetzt zum Beispiel gerade ein Kind, die ist (...) als eine Quereinsteigerin durch einen Umzug zu uns geraten. Und (sie) hat aber ganz große (...) Defizite, sie ist schon im dritten Schuljahr und ist irgendwie (...) in einer schlechten Schule vorher gewesen. Und vielleicht auch nicht unbedingt Eltern, die offensiv damit umgehen. Sondern, die das ein bisschen vertuscht haben. Und jetzt haben wir halt das Problem da und wir haben (...) uns auch sehr bemüht darum, dass wir einfach in eine Kooperation mit einer Lernbehindertenschule, dass wir da dem Kind eine Unterstützung angedeihen lassen. Es hat sich erst so angehört, als wenn es da vielleicht Möglichkeiten gäbe, aber dann ist wieder ein Rückzieher gemacht worden. Und unser Träger ist halt auch nicht so, dass der da aus dem Füllhorn schütten kann und sagt: (...) „Dann das Kind kriegt jede Woche zwei Stunden irgendwelchen, noch (...) Förderunterricht.“ Und jetzt stehen wir da. Was machen wir jetzt? Wir wissen genau: Das Kind braucht das, also sie war jetzt in der Förderschule mal für ein paar Stunden, die Lehrerin hat da auch etwas festgestellt, sie ist natürlich jetzt nicht richtig getestet worden. Aber das, was sie jetzt brauchen würde, (...) offiziell haben wir das gar nicht. Da haben wir die Eltern noch etwas mit ins Boot genommen und die sind auch bereit, da selber etwas (beizutragen). Also es ist super, super schwierig. (...)

21. L: Und andere Kinder, wo wir wirklich dann (...) am Ende waren und gesagt haben, wir können das nicht mehr, die Lernförderung kriegen wir aus eigenen Kräften nicht mehr hin. Und wir dann in Kooperation getreten sind mit einer L-Schule, dass es dann, doch bei ein paar Kindern die Umstellung erfolgt ist. Aber mir tut es eigentlich jedes Mal ziemlich leid und weh und eigentlich müssten wir das hinkriegen, dass wir das nicht macht(en). Aber es ist ein großer Aufwand. (...) Erst einmal, man muss ja einen gescheiten Förderplan haben und man muss dann schon wissen, was man gezielt macht auch. Und dann braucht man die Stunden dazu. Kann man halt nicht aus dem Ärmel irgendwie herausschütteln. Wir haben zwar auch so Förderstunden, ausgewiesene, aber die kommen dann halt oft so kleinen Gruppen zugute und das ist auch wichtig. Das ist ja auch, wenn ein Lehrer sich drei Stunden in der Woche mit einem Schüler zusammen setzt, das ist ja schon ein ziemlich hoher Aufwand, wenn er sonst 24 hat. Ja, also so muss man die Relationen (...) sehen.

22. G: Sind das so die Grenzen auch der Integration? Also, ich sage mal, der Ressourcenvorbehalt, dass man einfach das Personal, die Stunden, nicht hat?
23. L: Das ist auch so. Ohne dass man da (...) einen guten Pool hat geht es nicht. Und auch die Qualifikation braucht man. (...) Also ich stelle mir das schon so vor, (...) wenn man das macht, dass man dann vielleicht einen Lehrer hier hat, der eine sonderpädagogische Ausbildung hat und der oder die dann halt entsprechend dann eingesetzt wird oder angefragt wird oder eingeplant wird oder wie immer man es auch macht, für diese Kinder. Und vielleicht auch dann auch bloß Beratung. (...) Manchmal muss man vielleicht auch einfach bloß Kollegen beraten. Ohne, dass man jetzt unbedingt jetzt mit dem Kind selber arbeiten muss. Aber das Know-how fehlt halt schon, das sonderpädagogische Know-how fehlt (...) einem normal ausgebildeten Regelschullehrer. (...)
24. G: Und jetzt gerade bei dem Kind mit der Körperbehinderung: Wie funktioniert da gerade die Integration in die Klasse. Also sie hat ja eine Eingliederungshilfe. Aber klappt es gut, klappt es nicht so gut? Wo sind da so die Grenzen?
25. L: Also ich glaube schon, dass es gut klappt. (...) Das Kind ist ja bei der Frau Rom in der Klasse. Haben Sie da schon mit ihr ein bisschen darüber geredet? Also sie weiß das natürlich (...) ein bisschen besser. Es gibt schon Grenzen, (...). Also die Überlegung ist jetzt schon einmal im Raum gestanden, ob man ihr einfach nochmal ein Jahr länger Zeit lässt. Weil sie halt dann doch nicht so schnell ist. (...) Auch wenn wir da jetzt so individuelle Lernwege sehr unterstützen, aber ein gewisses Ziel müssen (...) die Kinder natürlich schon erreichen. Und wenn jetzt halt einer nach vier Jahren (das Ziel) nicht erreicht hat, dann vielleicht nach fünf Jahren. (...) Also das muss man vorher entscheiden, nicht erst nach der vierten Klasse sagen: „Oh ja, jetzt ist er noch nicht so weit, jetzt soll er noch einmal ein Jahr länger bleiben.“ Weil das ist natürlich (eine) große Gefahr mit den anderen Kindern, die vielleicht nicht die richtige Empfehlung gekriegt haben, die die Eltern erwarten. (...) Wir können das ja auch schon ein Jahr früher steuern, dass sie einfach ein Jahr (...) länger Zeit haben. (...)
26. L: Und viel hängt ja auch (...) von den Eltern. Wenn Eltern (...) vernünftig sind, wenn sie aufgeschlossen sind, wenn sie das auch sehen, dass (...) die Begrenzung da ist bei ihrem Kind, (dann) kann man ja auch nochmal ganz anders damit umgehen als wie wenn jetzt da in irgendeiner Weise irgendwas jetzt da die Idee da ist, das Kind, das muss jetzt unbedingt in die Realschule kommen und das muss jetzt. Und da wird geübt und gemacht und da noch abends. (...) Furchtbar ist das. Solche Eltern gibt es schon auch immer wieder.

27. L: Und dann, was auch immer noch relativ wichtig ist, so gerade (...) bei Kinder, die solche Aufmerksamkeitsstörungen haben, (die) darf man ja auch nicht ganz vernachlässigen. Das heißt nicht so Behinderung im Sinne von, dass es gleich in eine andere Schule muss, aber es ist einfach eine Beeinträchtigung. Dass man dann halt (...) den Kontakt hat mit den Therapeuten von ihnen auch bei anderen Sachen, auch verhaltensmäßig schwierige Fälle. (Dass) man dann auch ganz eng mit den Therapeuten zusammenarbeitet. Und das klappt in den meisten Fällen auch gut. (Es) kommt dann aber auch immer wieder ganz stark auf die Eltern an. Manche wollen es. Es gibt aber auch immer mal wieder die Fälle, wo die Eltern das halt auch versuchen zu vermeiden. (...) Oder es gibt Verhaltensprobleme, wo die Eltern trotz gutmeinender Empfehlungen und Ratschläge, mal zu Fachleuten zu gehen, da gehen sie einfach nicht hin, weil sie das Problem einfach nicht wahr haben möchten.
28. G: (...) Wie würden Sie (...) Aspekte eines christlichen Menschenbildes umschreiben? (...)
29. L: (Haben sich vom evangelischen Schulwerk schon einmal Gedanken gemacht, sucht Unterlagen vom Schreibtisch, hätte sich anders vorbereitet, hätte sie es gewusst, wurde auch von der Lebenshilfe schon dazu geholt, sie sei ja keine Theologin)
30. (...)
31. L: (...) Also einmal diese Einzigartigkeit des Geschöpfes Gottes von jedem (...) Kind. Und dann auch (...) diese Einzigartigkeit heißt eben auch die Unterschiedlichkeit. Und die einfach auch zu sehen und die auch zu beachten. Dass jeder Mensch so seine Besonderheiten, seine Verschiedenheiten hat. Das wäre mir so das eine. Und das andere ist dann schon gerade (...) von Jesus her, der ja (...) zu denen hingegangen ist, die (...) besondere Bedürftigkeit gehabt haben. Das ist ja im Grunde genommen als Vorbild. (...) Da gibt es noch einmal so ein Bild im (Neuen) Testament: ein Leib und viele Glieder. Dass halt jeder seinen Platz in der Gemeinschaft hat. Auch egal jetzt, ob er behindert oder nicht behindert, ob er Förderbedarf hat oder nicht. (...)
32. L: Und dann kommt natürlich auch noch dazu (...): Von der Historie her war ja die Kirche schon immer diejenigen, die sich (...) um diese gekümmert haben, Diakonie (...). Das ist ja im Grunde genommen ein Vermächtnis, das einfach da ist und was etwas Selbstverständliches ist, dass ja auch eine evangelische Schule (...) auch in der Richtung auch tätig wird. Und nicht bloß sagt: „Wir nehmen nur die Kinder, die quasi normal sind“, ja? Wobei das ja schon immer, auch bei den evangelischen Schulen schon immer so war, dass die Kinder aufgenommen

haben, die eben nicht bloß stromlinienförmig waren. Da haben sich die evangelischen Schulen nie so als Privatschulen, so wie jetzt andere Privatschulen, die es gibt, verstanden. Sondern es war schon immer klar, dass die Herkunft und (...) die Begabung nicht das Ausschlaggebende ist bei der Aufnahme.

33. G: Inwieweit glauben Sie spielen (...) diese Punkte (...) bei der Integration eine Rolle?
34. L: (...) Eine Rolle spielt es dann, wenn man eine Schule natürlich, das Konzept der Schule darauf hin ausrichten möchte. Und dass das jetzt nicht nur Zufall ist, dass man ein Kind aufnimmt, das einen Sonderförderbedarf hat, weil es halt jetzt sehr aktive Eltern hat, die jetzt einem halt alles darbieten und sagen: „Bitte nehmt doch unser Kind.“ Sondern, dass es jedem eigentlich möglich sein muss, wenn, (...) – natürlich die Eltern (...) spielen eine wichtige Rolle – aber wenn Eltern sagen: „Wir möchten gerne unser Kind in einer Regelschule unterrichten lassen obwohl wird wissen, es hat einen Förderbedarf“, dass es dann möglich ist. Und da muss man (...) sein Konzept ändern und muss man natürlich auch in dem Konzept klar legen, dass es halt die personellen und finanziellen Ressourcen, dass die halt dann auch vorhanden sind. Also es geht nicht auf Kosten von den vorhandenen Mitarbeitern, dass die einfach (...) sich nochmal zusätzlich etwas draufpacken. Das geht nicht. Und da werde ich auch als Schulleiterin das nicht, (...) kann ich nicht gestatten.
35. G: Wenn Sie so die ganze, das ganze Thema überschauen, bei der Frage danach erstens, etwas, das genauso beibehalten werden sollte, und etwas, das geändert werden sollte. Was könnten Sie da nennen? Was kommt Ihnen da?
36. L: Also beibehalten tun wir auf alle Fälle unsere Altersmischung. Das ist ja prädestiniert eigentlich dafür für die Unterschiedlichkeit. Was müssen wir weg tun? Also man müsste zum Beispiel überlegen, ob wir in den Klassen, wo für die Integrationskinder sind, ob es da zum Beispiel weniger Schüler (...), dann in den Hauptgruppen (...) auch weniger Kinder sind. Schon wieder eine finanzielle Geschichte, weil bei uns gibt es halt Schulgeld. Und da gibt es halt Sätze pro Schüler vom Staat. Und wenn halt weniger Schüler da sind, kriegt man weniger. Von was müssen wir uns verabschieden? Das fällt mir jetzt gerade schwer. (...)
37. G: Vielleicht auch nicht unbedingt verabschieden, sondern vielleicht auch dazu kommen? Also Veränderung allgemein?
38. L: (...) Das Zusammenleben (...) von Kinder(n) mit unterschiedlichen Ausprägungen, dass das immer etwas Positives ist. Das ist sowohl für die Kinder, die jetzt nicht behindert sind was

positiv sich im Hinblick auf insgesamt auf das Zusammenleben, Lernen, das soziale Lernen total wichtig, dass man das lernt, auch mit Menschen zusammen zu leben, die eben nicht so schnell, nicht so gut, die hilfsbedürftig sind, (...) und trotzdem ihre Stelle und ihren Platz haben in der Gemeinschaft. Und ich denke für behinderte Kinder ist das auch natürlich ohne Frage eine ganz wichtige Erfahrung. Eben nicht nur um eine untere Schicht zu sein, sondern eben im ganz normalen Kontext zu sein. Wobei natürlich schon so eine Schule, wie wir, dadurch, dass die Schüler aus dem ganzen Stadtgebiet kommen. Ja dieser unmittelbare Schulkontext so wie das jetzt in einem Stadtteil ist, wo das eine Schule ist, wo alle Kinder, die da drum herum wohnen, gehen in die Schule, ob behindert oder nicht behindert, ist dann nochmal ein bisschen etwas anderes. Aber man kann das schon so in die Richtung kann man das dann ja schon auch gestalten.

39. L: Wobei sicher auch wichtig ist, dass die behinderte Kinder nicht solche Sonderrollen haben. Also, das höre ich jetzt also immer wieder, wenn ich mich damit beschäftige, dass man die Kinder nicht jetzt bloß eines in (...) eine Lerngruppe tun soll. Sondern es sollten ja immer mehrere sein. Damit die sich einfach auch nicht immer dieser Sonderstatus, ihnen immer wieder bewusst wird. Aber da muss man halt gucken, dass man (...) das dann halt auch gut überlegt, wie man das dann macht. Es gibt ja auch viele Formen. Man kann dann ja auch sagen, dann, ich fantasiiere jetzt, wenn wir fünf geistige behinderte Kinder hätten, die sind jetzt alle in der gleichen Klasse, in zwei, drei Klassen oder so. Und dann (...) haben die auch mal wieder eine Stunde, wo sie (...) gemeinsam etwas machen. (...) Das ist ja bloß auch eine Frage von Organisation und von der kreativen Organisation.
40. L: Also ich denke, dass das dann auch für den Freizeitbereich ist es auch nochmal ein bisschen etwas anderes. Gerade, was das im Hort anbelangt. Da könnte ich mir vorstellen, dass da noch manche Herausforderung noch zusätzlich dazu kommt, wenn die Kinder ja dann doch mehr Freizeit, die oft jetzt mit Bewegung verbunden ist oder (...) vielleicht auch mit kreativen Sachen, mit motorischen, kreativen Dingen. Dass dann, dass es da dann schon nochmal eine besondere Herausforderung ist, auch dann diesen Kindern dann entsprechend etwas bereit zu stellen, damit die sich dann auch wohl fühlen. Und dass die Erzieher halt dann auch nicht, ja dass die dann gut damit umgehen können, ja? Da ist, sind auch noch gewisse Vorbehalte auch da, was kommt da so auf mich zu? (...) Im unterrichtlichen Bereich ist immer alles noch ein bisschen strukturierter. Da weiß man halt, da hat man seinen Stundenplan und da sind dann halt bestimmte Stunden. Und da ist man im Raum, im Klassenzimmer, ob das jetzt Freiarbeit ist oder nicht. Aber es ist eine sehr überschaubare, strukturierte Situation. Aber im Nachmittagsbereich ist das ja in unserem Haus eine ganz offene Situation. Was macht dann da ein Kind, das ja, da nicht einfach so mitlaufen kann wie die anderen?

41. G: Von meiner Seite her wäre es das soweit von den Fragen. Haben Sie noch Fragen? Oder gibt es noch etwas, was Ihnen noch wichtig ist, was Sie zu dem Thema sagen möchten?
42. L: (Blick auf Unterlagen) Baulich- technisch müssen natürlich auch Voraussetzungen da sein, also für Integration, um Möglichkeiten zu geben. Und dann, natürlich ganz wichtig ist, einfach auch die Lehrer und die Erzieher, die eben nicht mit einer sonderpädagogischen oder heilpädagogischen Ausbildung sind, denen auch Möglichkeiten zu geben, sich weiter zu bilden. Das finde ich auch ganz arg wichtig.
43. L: Also gerade, (...) die ganze Finanzierungsgeschichte ist vor allem für uns als Privatschule noch ganz offen. Da hat sich jetzt (...) noch nichts Gescheites ergeben. Und ganz interessant ist, dass die staatlichen Schule, (...) die haben ja gerade ein bisschen einen Totstell- Reflex. (...) Also ich war jetzt neulich bei der Dienstbesprechung der (...) Grund-, Hauptschulen hier (...) in der Stadt und im Schulamt. Und da wird über alles mögliche geschwätzt. Über Fahrradprüfung und über die Übergangsverfahren und über ganz banale Sachen.
44. L: Aber über das Thema Integration und UN- Konvention schwätzt kein Mensch. Weder die Schulleiter, die da sitzen, noch die vom Schulamt. Also da habe ich gedacht: „Häh?“ Also, ich meine, da kann ich natürlich jetzt als Schulleiterin von der Privatschule nicht anfangen, meine Klappe aufzureißen. Hat jemand gesagt: „Wenn nicht du, wer dann?“ Dann, klar, im Nachhinein. Aber ich bin doch gar nicht auf die Idee gekommen. (...) Ich habe gedacht, das ist das Thema jetzt bei der Schulleiterbesprechung. Niemand spricht davon. Und das kann mir doch niemand weiß machen, dass es da in den staatlichen Schulen nicht auch Anfragen gibt von Eltern. (...)
45. L: Ja die Schule sagt: „Wir wissen nichts. Wir warten noch auf die entsprechenden Verordnungen, (...) Erlässe.“ Und das Schulamt sagt: „Ja, wenn das Regierungspräsidium und das Ministerium (...), da wissen wir ja noch gar nichts, gibt es da jetzt Empfehlungen von dem Expertenrat. Aber das ist ja noch gar nicht (...). Das müssen wir jetzt erst einmal ausprobieren, und dann muss man eine Schulgesetzänderung machen. Und bevor da nichts gemacht ist, da machen wir jetzt gar nichts.“ Und so ist gerade die Situation.
46. L: Und jetzt so eine Schule wie wir, die gerne eigentlich da loslegen würden, die sitzen auf dem Trockenen, weil wir, weil von staatlicherseits halt niemand uns da irgendein Zeichen gibt: „Wenn ihr jetzt“, was weiß ich, „vier Kinder aufnehmen würdet, dann würdet ihr so und so viel

Geld kriegen oder Lehrerstunden oder irgendwas.“ Und das ist ganz schwierig. Auch auf der oberen Ebene ist es ganz schwierig. Die wissen auch noch nicht, wie sie es machen. Ja, man soll dann einen Versuch, einen Modellversuch machen. Aber auch da ist nichts Offizielles. Das hört man immer nur so von irgendwelchen Gesprächen. (...)

47. L: Also es ist schon so ein Thema. Und ich würde mir schon wünschen (...). Wir gehen jetzt in den Pfingstferien nach Brandenburg, nach Plien in die Waldhofschule. Das ist auch eine evangelische Schule, die aus einer Sonderschule hat der Schulleiter eine integrative Schule gemacht. Und die haben auch den Schulpreis schon gekriegt. Dadurch haben wir ihn auch kennen gelernt, als wir auf dem Exzellenzforum da waren. Weil wir sind auch schon einmal unter die ersten 50 gekommen. Und da wird man dann von der Bosch- Stiftung entsprechend, hat man die Möglichkeit, zu Kontakten mit anderen Schulen. Und jetzt gehen wir einmal zu dem hin. Und die machen, also in Brandenburg gibt es (...) bis zur sechsten Klasse die Grundschulen bis, glaube ich. (...) Und die haben dann ab der Siebten dann nur noch für ihre Behinderte. Da haben die dann eine richtige Werkstufe noch. (...) Da haben sie Pferde und haben einen Wald. Also die machen dann richtig handwerkliche Tätigkeiten auch dort. Und bis dahin sind sie gemeinsam. Und also ich denke schon, dass das funktioniert.

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung
- Transkript Frau Rom, Stellvertretende Schulleiterin -

1. R: Sind Sie dann über den Herrn Hamburg auf uns gekommen?
2. G: Mitunter, ja. Ich schreibe gerade bei Frau Akko und Herr Hamburg ist auch einer meiner Dozenten, genau.
3. R: Ja, der begleitet uns ja so n bisschen. Auf diesem Weg. (...) Also die Frau Akko war mal da und hat so grundsätzlich mal was zum Thema. Und hat eben gesagt, sie kann uns nicht auf Dauer begleiten. Aber hat uns an den Herrn Hamburg (verwiesen) und der kommt jetzt immer zu unserem Arbeitskreistreffen auch. Da haben wir den Kontakt eben auch zu der PH.
4. G: Ja, genau, ich war bei der Integrations-/Inklusionstagung auch dabei. Genau.
5. R: Ja, aha.
6. G: Daher kommen Sie mir auch bekannt vor. (...) Erst einmal hätte ich generell ein paar Fragen zur Organisationsstruktur von der Schule. Ich habe mich eingelesen. Zur Konzeption und zum altersgemischten Lernen. Wenn Sie ein paar Dinge sagen könnten zu dem Status als Freie Schule. Noch einmal zu erklären, was da das Besondere daran ist und welche Vorteile Sie da haben. Und in welcher genauen Verbindung Sie da stehen zu der Evangelischen Schulstiftung.
7. R: Also wie gesagt, wir sind eine Schule in freier Trägerschaft oder wie man so einfach sagt: eine Privatschule. Unser Schulträger ist eben nicht das Land Baden-Württemberg oder die Kommune oder was auch immer bei den einzelnen anderen Schulen ist. Unser Schulträger ist die Evangelische Schulstiftung. Das ist eine Stiftung, eine kapitalfreie Stiftung des Kirchenkreises. Und die Evangelische Schulstiftung trägt drei Schulen. (...) Das heißt, wir, unsere Verwaltung sitzt auch im gleichen Gebäude und ist auch angekoppelt an die Verwaltung der Gesamtkirchengemeinde. Und von dort werden wir verwaltet. (...)
8. R: Was eine Schule in freier Trägerschaft generell ausmacht, ist, dass sie, oder wir angelehnt an den Bildungsplan Baden-Württemberg unterrichten. Aber wir haben natürlich in

vielen Bereichen auch mehr Freiheiten als staatliche Schulen. Also die ganzen Ausführungsbestimmungen für bestimmte Gesetze und andere (...) Verordnungen treffen für uns zum großen Teil nicht zu. Also auch, was diesen ganzen Organisationserlass und so weiter betrifft. Da können wir viel freier entscheiden und handeln. Wobei natürlich es auch immer eine Frage des Geldes ist. Das heißt, wir sind natürlich auch, uns sind auch durch die Finanzierungen Grenzen gesetzt. Die Finanzierung findet so statt, dass wir pro Kopf, pro Schüler bezuschusst werden, vom Land Baden-Württemberg. Dann bekommen wir einen kleinen Betrag durch die Evangelische Gesamtkirchengemeinde und unsere Eltern bezahlen Schulgeld. Im Moment liegt das Schulgeld bei 100 Euro. Das ist dann allerdings gestaffelt bei Geschwisterkindern, geht hin auch bis zur Schulgeldermäßigung, das funktioniert dann mit Gehaltsnachweis und Antrag. Aber generell halt 100 Euro und wird in den nächsten vier Jahren jedes Jahr um fünf Euro erhöht, das heißt in vier Jahren wird es bei 120 Euro liegen.

9. G: Und angelehnt an den Bildungsplan heißt, Sie schauen schon, dass Sie die gleichen Kompetenzen wie jetzt an einer staatlichen Schule erreichen?

10. R: Ja. Also was die Kompetenzen betrifft, das ist uns auch sehr wichtig, dass wir die natürlich ausbilden. Was wir generell anders machen, ist die Verteilung der Themen in den einzelnen Fächern. Weil es ja so ist, zum Beispiel, die ganzen Themen des MeNuK- Bereichs, also Musik und Kunst und ja, das, was man früher mit Heimat- und Sachkunde bezeichnet hat, diese ganzen Bereiche werden ja in der altersgemischten Gruppe unterrichtet. Das heißt, wir haben alle Themen des Bildungsplans auf vier Schuljahre verteilt. Und haben daraus einen schulinternen Lehrplan uns gestrikt. Und nach dem unterrichten wir dann. Dazu kommt, dass außer dem alters(gemischten) Schülergruppen gibt es noch altershomogenen Unterricht. Sprich- die Erst- und Zweitklässler sind in fünf Wochenstunden in der altershomogenen Gruppe und die Dritt- und Viertklässler sieben Stunden und in diesen, wir nennen das Stufenstunden, werden insbesondere Einführungen gemacht. Da wird also der Bereich Deutsch, Mathe und Englisch abgedeckt und zwar mit vor allem Einführungsstunden. Also die Einführung der Multiplikation, die Buchstabeneinführung bei den Einsern und solche Dinge. Und die Übungsphasen, die liegen dann wieder in der Lerngruppe. Also in der altersgemischten Gruppe.

11. G: Wissenschaftliche Begleitung, haben Sie gesagt, haben Sie durch den Herrn Hamburg.

12. R: Ja, also wissenschaftliche Begleitung ist zu hoch gegriffen. Er begleitet uns, er gibt uns Tipps, er stellt vielleicht auch einmal die ein oder andere Verbindung her. Ja. Also es ist keine

ausgesprochen wissenschaftliche Begleitung, weil er sagt, das kann er auch zeitlich nicht leisten. Und weil wir natürlich im Moment da noch sehr am Anfang stehen.

13. R: Ich weiß nicht, wäre das interessant für Sie, mal zu erfahren, wo wir stehen genau?
14. G: Das wäre auf alle Fälle interessant, genau, wie es da gerade aussieht.
15. R: Ja. Also wie gesagt angestoßen wurde die Diskussion jetzt schulintern durch dieses körperbehinderte Kind, das wir in einer Lerngruppe haben. Das ist jetzt im dritten Jahr bei uns. Und es hat sich eben rausgestellt, dass es nicht günstig ist, nur ein - in Anführungszeichen - behindertes Kind in der Schule zu haben. Es spielt eben immer eine gewisse Sonderrolle. Und wir uns gesagt haben: „Warum sollte zu diesem körperbehinderten Kind nicht noch ein lernbehindertes oder ein wie auch immer gehandicaptes Kind kommen?“ Und in einer anderen Lerngruppe sind vielleicht auch noch ein, zwei, drei Kinder. Also da war so der Auslöser. Dann kam(en) natürlich von außen die ganzen Überlegungen durch UN-Konvention und diese Dinge dazu. Dann hat ja vor etwas einem Jahr die Evangelische Landeskirche, die württembergische und badische Landeskirche ein gemeinsames Positionspapier zur Bildung herausgegeben. Also das waren lauter so Anstöße, die uns dazu gebracht haben, zu überlegen, wie könnten wir da auf einen Weg uns begeben.
16. R: Wir haben dann einen Arbeitskreis gebildet, in dem zum einen betroffene Eltern sind. Also der Vater des behinderten, des körperbehinderten Kindes. Dann eine Mutter, die hier ein Kind hat, ein gesundes Kind. Aber das Geschwisterkind hat ein Down-Syndrom. Ist aber nicht bei uns an der Schule. Dann ein Vater, der einfach an der Thematik interessiert ist. Eine Erzieherin, die zusätzlich noch eine heilpädagogische Ausbildung hat. Dann eine Kollegin, die auch schon ein bisschen Vorerfahrungen in der Integration hat. Und bei uns war wie gesagt zunächst die Frau Akko und dann jetzt seither der Herr Hamburg. Und der Herr Hamburg war dann mit der Kollegin, der Lehrerin, in Schwäbisch Hall an einer Schule zur Hospitation. Also an einer Schule, die auch integrativ arbeitet. Und hat dann hier in einer gemeinsamen Konferenz von dieser Hospitation berichtet, ein bisschen erzählt, wie machen die das dort. (....)
17. R: Wie kann denn das im Betreuungsbereich am Nachmittag aussehen. Also so etwas verkürzt gesagt, war dann die Argumentation: Na, ob da bei euch am Vormittag noch ein behindertes Kind drin sitzt, das ist ja nicht so. Aber wenn wir nachmittags Ausflüge machen wollen und das und jenes und so weiter. Und dann ist, mussten wir einfach das ganze Thema nochmal enorm runterschrauben. Soweit sind wir ja überhaupt noch nicht, ihr könnt alle mitbestimmen, wir können gemeinsam überlegen, wie müsste das gehen.

18. R: Die Grundaussage, finde ich vom Herrn Hamburg, das fand ich immer so beeindruckend, dass er sagt: Es muss erst einmal eine Haltung da sein. Wer die Haltung hat, wer also die Einsicht hat, Kinder sollen gemeinsam unterrichtet und erzogen werden und gemeinsam leben und das ist für alle ein Gewinn. Und nicht für die einen nur ein Gewinn und für die anderen aber ein Schaden, also, um das jetzt so drastisch auszudrücken. Wer diese Haltung hat, dass es für alle ein Gewinn ist, wenn wir gemeinsam leben und arbeiten, diese Haltung. Dann kann man auch gucken: Wie geht man damit um. Wie ist die praktische Ausbreitung. Und dazu mussten wir jetzt einfach mal wieder ein paar Schritte zurück gehen. Viele Mitarbeiterinnen, und das ist auch ein Stück weit nachvollziehbar und verständlich, ging das zu schnell.
19. R: Jetzt sind wir im Moment bei der Phase, dass wir sagen: So, wenn wir Anfragen von Eltern bekommen, werden wir von Fall zu Fall entscheiden, ob wir das leisten können oder nicht. Wir haben im Moment ganz aktuell die Anfrage von Eltern, die ein autistisches Kind haben und da werden wir in den nächsten Wochen entscheiden, nachdem wir hospitiert haben im Kindergarten und Elterngespräche und so weiter, ob wir das leisten können oder nicht.
20. R: Und das andere ist, dass wir sagen, jetzt schicken wir, geben wir allen Kolleginnen, egal ob Lehrerin oder Erzieherin die Möglichkeit, zu hospitieren. In Schulen, die schon Erfahrung haben. Wir haben eine Liste von - jetzt guck ich kurz (holt Liste vom Schreibtisch) - hier ist unsere Hospitationsliste von eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs Schulen. Das geht vom Schwarzwald über Frankfurt, Freiburg, Landau in der Pfalz bis Stuttgart Torwiesenschule. Und da durften sich die Leute eintragen. Das sind alles integrative Ganztageseschulen. Weil es halt auch um den ganztägigen, die ganztägige Betreuung geht. Und da werden jetzt in den nächsten Wochen, ich nehme an bis zu den Sommerferien alle Kolleginnen und Kollegen irgendwo hospitieren. Einfach ihre Fragen mitnehmen und Fragen, wie macht ihr das? Und wie geht ihr mit dem und jenem und noch n bisschen um. Und das ist im Moment der Stand. Und wenn die mit all diesen Erfahrungen dann zurück kommen, werden wir sicher im Anfang des kommenden Schuljahres, schätze ich mal, wieder das in der Konferenz zum Thema machen. Und dann mal gucken, wie ist denn jetzt der Stand.
21. G: Und bislang machen Sie das von bestimmten Faktoren (...) abhängig, ob Sie ein Kind aufnehmen können, oder nicht?
22. R: Also, ja. Wir machen es vor allem davon abhängig, welche Unterstützung braucht dieses Kind und können wir diese Unterstützung schulintern abdecken oder welche Hilfen bringt das

Kind schon mit. Also angefangen bei Eingliederungshilfen von, also durch FSJ oder Zivi, bis hin zu ganztägigen Hilfen. Also dieses autistische Kind würde seine Eingliederungshilfe mitbringen, die es schon seit drei Jahren hat und die würde einfach mit diesem Kind aber in die Schule wechseln. Das Kind ist den ganzen Tag, hat den ganzen Tag eine eins zu eins Betreuung. Also das heißt, wir müssen es jetzt im Moment abhängig machen von den zeitlichen Ressourcen, die wir haben oder die das Kind mitbringt. Auf Grund des Hilfeplans, das ja für jedes Kind, in der Zukunft heißt das ja Bildungskonferenz, was dort entschieden wird. Für das jeweilige Kind.

23. G: Also das heißt, das sind dann auch Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf, die dadurch ihre Hilfe zugeteilt bekommen.
24. R: Ja, genau. Also ich mein, klar, das war natürlich, auch ein Argument (...). Ja, wir haben doch schon so viele Kinder. Und die sind doch schon alle so verschieden. Und wir haben doch auch Kinder, die Hilfe brauchen. Und so, das ist alles richtig. Das Problem ist ja eigentlich, wir müssen das, was wir seither an Schwierigkeiten bei Kindern haben, alles mit eigenen Ressourcen abdecken. In dem Moment, wo ein Kind einen diagnostizierten Bedarf hat, ist es ja seither an die Sonder- oder Förderschule gekommen. Und diese Kinder jetzt rein zu holen und es hin zu kriegen, dass dieses Kind seine Ressource an Lehrerstunden oder was auch immer mitbringen kann, das ist unser Ziel. Also schon Kinder mit festgestelltem Förderbedarf.
25. G: Die dann beispielsweise ein paar Stunden sonderpädagogische Betreuung durch eine Sonderschullehrkraft bekommen.
26. R: Ja, genau. Ganz genau.
27. G: Dieser Arbeitskreis, was genau besprechen Sie da bislang? (...) Was wird da bislang besprochen?
28. R: Naja, zunächst einmal war einfach, warum wollen wir das? Also in diesem kleinen Kreis. Dann: Wie können wir das, also das hat einen ganz lang gedauert, zu überlegen, ja, wie können wir denn das jetzt im Kollegium anstellen. Wie bringen wir dem Kollegium das nahe? Und da haben wir eben gesagt, das ist ja immer bei grundsätzlichen Konzeptionsänderungen ist es ja immer gut, wenn man sich jemanden von außen holt. Der eigenen Leitung wird ja manchmal so ein bisschen: Oh, was haben die von der Leitung jetzt wieder mit uns vor. Und deshalb haben wir damals die, den Herrn Hamburg und die Frau Akko. Trotz allem wie gesagt, gestaltet es sich im Moment etwas schwierig. (...)

29. R: Ja und dann haben wir natürlich diese Konferenz dann vorbereitet, die dann so ein bisschen problematisch war. Und jetzt, beim Nachtreffen nach der Konferenz war einfach die Frage: Wie gehen wir weiter vor? Und da war jetzt, haben wir gesammelt, welche Schulen lohnen sich zu hospitieren. Was ein ganz wichtiger Bereich dieses Arbeitskreises ist, dass da eben auch betroffene Eltern drin sind oder auch der Herr Hamburg, wo man Kontakte. Also wen könnte man mit dem Problem fragen. Und wo könnte man mit der Frage hingehen. Und auch, zum Beispiel, das ist die, der Vorteil, dass der Herr Hamburg dabei ist, zum Beispiel neue Dinge, die er zum Beispiel über die Frau Akko aus dem Expertenrat erfahren kann. Oder was, wo geht die Richtung hin? Was wird der Expertenrat, also schon im Herbst hat er da immer mal wieder so ein paar Stichpunkte. Jetzt haben wir inzwischen ja das Gutachten vorliegen vom Expertenrat. Ja, muss man mal gucken.
30. R: Ein Mitglied im Arbeitskreis habe ich noch vergessen. Das ist der Herr Glasgow vom staatlichen Schulamt, der ist für die Kooperation Sonderschulen und Regelschulen zuständig. Also der ist natürlich eine ganz wichtige Stelle. Der uns da auch berät, der es eben auch hat es damals mit dem Hilfeplan für das körperbehinderte Kind koordiniert. Also über ihn läuft gerade vieles. Ich bin auch wegen einem anderen Kind mit ihm in Verhandlungen. Er ist uns auch sehr wohlgesonnen, muss man einfach so sagen. Und er ist also eben auch in diesem Arbeitskreis. Weiß natürlich auch: was ist im Schulamt gerade dran. Und er ist halt auch einer, der durchaus auch an uns als Freie Schule denkt. Es gibt ja viele Gremien, da kommen wir als Freie Schule überhaupt nicht vor. So staatliche Bereich und alles andere ist so. Aber das ist bei ihm anders. Und deshalb sind wir da auch sehr froh.
31. G: Sie haben schon gesagt, ein Auslöser war mit das Positionspapier der Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg. Hat das jetzt in der direkten Arbeit gerade auch schon irgendwelche Auswirkungen oder war es einfach nur dieser Anstoß?
32. R: Nein, ich sage mal so, es war nicht, es war eine Ermutigung. Also der Gedanke war da, die Idee war da, der Wunsch war bei einigen da. Und dann kam das so mit dem. Ja, wenn man das in dem einen Satz zusammenfassen wie gemeinsam länger lernen. Oder länger gemeinsam lernen. Ja, so eigentlich. Und das hat uns natürlich dann auch nochmal ermutigt. Wobei ich schon jetzt auch kritisch anmerken möchte, dass ich nicht den Eindruck habe, dass das Positionspapier einen großen Stellenwert hat. Weder in kirchlichen Gremien, mit denen ich hin und wieder Kontakt habe, noch in anderen. Aber trotz allem soll es für uns als evangelische Schule, denke ich, natürlich schon auch ein gewissen Anspruch geben.

33. G: Sie haben mir gesagt, Sie haben ein Kind mit einer körperlichen Behinderung an der Schule und eventuell kommt noch ein Kind mit Autismus hier an die Schule.
34. R: Ja, also wir haben auch ein Kind auch noch mit einer körperlichen Behinderung. Allerdings ohne Eingliederungshilfe. Also der kommt im Schulalltag so zurecht. Da wirkt es sich eher bei Ausflügen oder so, dass er nicht so weit. Also der hat eine Gehbehinderung, dass er nicht so weit gehen kann und solche Dinge. Jetzt das körperbehinderte Kind in einer anderen Gruppe, das hat eine teilspastische Lähmung. Und ist schon eingeschränkt, was Hände betrifft, was gehen betrifft, also im Sportunterricht, ganz wichtig ist, dass sie eine Begleitung hat. Und, das ist jetzt in der dritten Klasse, das Kind, es stellt sich raus, dass also zum Beispiel das Gesichtsfeld auch eingeschränkt ist. Und in Mathematik umfangreichere Tabellen zum Beispiel gebe jetzt alles zum Überschauen. Also da ist einfach diese Eingliederungshilfe dann sinnvoll und wichtig.
35. G: Jetzt würde mich mal interessieren: Wie gehen da die anderen Kinder damit um?
36. R: Mit ihr, also mit ihrer Behinderung? Also ich sage (es) mal so: Einerseits hat es bis (auf) ein, zwei Ausnahmen, ganz am Anfang noch nie negative Reaktionen gegeben. Also das muss man ganz klar sagen. Andererseits muss ich sagen, weil in meiner Lerngruppe kann ich das auch ganz gut sagen, gehen mir die Kinder manchmal fast zu selbstverständlich um. Ich meine damit Folgendes: Wenn die Eingliederungshilfe mal einen Tag nicht da ist, weil sie krank ist oder sonst irgendwie, dann muss ich zu den Kindern sagen: Du, denk auch dran, dass ihr sie mitnehmt in die Pause und so weiter. Oder wer hilft ihr beim Essen oder so. Da denken halt Kinder nicht so dran. Aber es ist keine Negativreaktion, es gibt einfach. Sie gehört zu uns und dazu. Gut. Auch bei Ausflügen war es jetzt immer so, wir haben sie dann so auf dem Roller, den man ziehen konnte, haben sie sich darum gerissen, wer darf die Elena ziehen und so. Das ist überhaupt kein Problem.
37. R: Aber, und das ist halt auch ein bisschen ein Punkt, wo ich immer wieder darüber nachdenke, sie ist eben auch deshalb bei den anderen Kindern so nicht wirklich im Blick, weil sie halt immer ihre Betreuerin neben sich hat. Das heißt, die Herausforderung besteht halt selten für die Kinder: Wir kümmern uns jetzt um sie. Weil sie halt. Es ist selten nötig. Weil sie halt immer ihre Betreuerin hat. Und von daher denke ich schon manchmal, ist es denn gut, ständig so jemand. Es kommt natürlich auf die Art der Behinderung an. Aber ich denke bei ihr wäre es gar nicht notwendig. Aber das hängt natürlich jetzt auch wieder sehr stark von der Person dieser Hilfspersonen ab. Hatten wir jetzt eine FSJ, da lief es eigentlich gar nicht gut. Dann gibt es andere, die stehen dann auch einmal im Unterricht auf, gehen mal zu anderen

Kindern. So, dass die Elena auch das Gefühl hat, andere brauchen ja auch einmal Hilfe. Nicht nur ich allein. Oder: Ich schaffe das jetzt auch einmal allein, diese Aufgabe zu bewältigen. Solche Dinge. Aber das, also wir hatten heute erst ein Gespräch, weil es dann einen Wechsel gibt in der Betreuung, das hängt natürlich sehr stark an den Personen, wie die damit umgehen.

38. G: Noch einmal etwas ganz anderes. Nochmal zur Schule. (...) Woher, also wieso wurde genau dieser Namensträger ausgesucht? Wissen Sie das?
39. R: Ich nehme an, Sie wissen, wer (...) war? Das hat einen ganz anderen Grund. Also ich selbst bin noch gar nicht, ich bin nur seit vier einhalb Jahren an der Schule. Aber ich habe einen fast neunzig jährigen Onkel, der hat schon vor sechzig Jahren in diesem Haus, im (...) Haus gearbeitet. Exakt in diesem Haus. Und zwar war der Diakon, Karlshöher Diakon. Und das war bis vor zehn Jahren oder fünfzehn Jahren war dieses Haus ein Lehrlingswohnheim. Von (...) Ein evangelisches Lehrlingswohnheim, ich weiß jetzt gar nicht genau, wer da der Träger war. Die Kirchengemeinde oder so. Und da war das schon immer das (...) Haus. Also der Name, den hat die Schule dann erst übernommen. Der existierte praktisch für dieses Haus schon. Und da hat die Schule dann zugegriffen.
40. R: Wobei man schon sagen muss, es hat natürlich, es passt absolut, weil (...) sich schon zur Zeit der Reformation für zum Beispiel Schulbildung für Mädchen eingesetzt hat. Also das war natürlich schon auch passend. Man hätte sicher nicht jeden x-beliebigen Namen übernommen. Also von daher hat das einfach gepasst. Und für unsere Kinder ist das immer ganz beeindruckend. Da drüben ist ja die Kirche und am Eingang, am Seiteneingang sind ja zwei ganz mächtige Steinfiguren. Das eine ist Luther und das andere der (...). Und da sind, wenn wir da immer hingehen mit den Kindern, sind sie ganz beeindruckt. (...) Das spielt alles in einander. Naja, und (er) ist ja abgesehen davon in der (...) Kirche beerdigt, da ist ja sein Grab. Also, es spielt schon hier im württembergischen Raum (...) eine wichtige Rolle. Und das den Kindern immer klar zu machen, das.
41. G: Dass Sie eine Evangelische Schule sind, welche Auswirkungen hat das auf den Alltag? Im Großen und Ganzen.
42. R: Also zunächst einmal gibt es ja bei uns nur evangelischen Religionsunterricht, es gibt also weder katholisch, noch Ethik, noch sonst irgendwas. Der evangelische Religionsunterricht ist obligatorisch. Das bekommen alle Eltern gesagt, die es noch nicht wissen, wenn sie ihr Kind hier anmelden. Und da, ja. Im Alltag, ich sage mal so. Es ist üblich, dass Tischgebete gesprochen werden, es ist üblich, dass christliches Liedgut gepflegt wird.

43. Es finden gemeinsame Gottesdienste statt, verteilt über das Schuljahr. Das beginnt mit dem Einschulungsgottesdienst für die neuen Erstklässler. Der nächste Gottesdienst ist der Weihnachtsgottesdienst, zwischendrin haben wir Erntedank, das machen wir schulintern. Dann kommt der Ostergottesdienst. Findet jetzt übermorgen statt. In Stationen. Hier über das ganze Haus sind Osterstationen verteilt. Dann kommt der Schuljahresabschlussgottesdienst, also diese Gottesdienste. Die meisten, bis auf den Ostergottesdienst, finden in der Kirche statt. Und werden immer von zwei Lerngruppen gemeinsam vorbereitet. Also Kinder, Erzieherinnen, Lehrerinnen bereiten den gemeinsam vor und führen ihn gemeinsam durch. Also das ist so das eine.
44. R: Und dann gibt es natürlich individuelle Ausprägungen des, ich sage mal, christlichen Lebens. Also ob eine Kollegin nun jeden Morgen ein Gebet spricht oder erst zum Frühstück das Tischgebet oder ob sie nur christliche Lieder singt oder ob zwischendrin auch mal andere, also. Ja, ich denke, das macht jede, dass man auch mal abwechselt. Das, natürlich, muss man auch, denke ich, ein Stück weit den einzelnen überlassen.
45. R: Zum Beispiel feiern wir seit einigen Jahren Weltgebetstag mit Kindern. Wir machen einen ganzen Projekttag, wo es um dieses Land geht, aus dem der Weltgebetstag kommt. Also das sind schon eine ganze Reihe von Elementen im Schuljahr und im Alltag, die uns als christliche Schule wichtig sind und auch auszeichnen, wenn man so möchte. Ja. Dann beachten wir natürlich, klar, die Adventszeit. Vielleicht haben Sie gesehen, hier draußen ist ein Plakat, wo es um die Passionsandachten geht. Machen wir nachher zum Beispiel zum Beginn der gemeinsamen Konferenz. Das ist für Mitarbeiterinnen- ist freiwillig. Aber wir gucken schon, dass es auch solche Elemente dann gibt.
46. G: Denken Sie, es gibt auch ein gewisses Menschenbild, das dann an dieser Schule über die Rituale hinaus, ja unterschwellig durchkommt?
47. R: Ja, ich hoffe nicht nur unterschwellig. Ja, also ich denke, es ist uns allen, jeweils wieder mit individuellen Ausprägungen. Aber es ist uns sicher allen wichtig, dass wir vom Kind aus denken. Was ist wichtig für dieses Kind. Und das kann natürlich auch mal sein, für dieses Kind ist jetzt wichtig, dass man ihm mal Grenzen setzt. Aber für dieses Kind ist es wichtig, dass man es auch mal ein Stück weit lässt. Damit es überhaupt sich mal einmal hier einfindet. Oder damit es vielleicht auch Defizite aufarbeiten kann. Also, wirklich vom Kind aus zu denken, nicht alle über einen Kamm zu scheren. Sondern die Individualität des Kindes zu berücksichtigen, das soll sicher bei jeder einzelnen Kollegin hier zunächst einmal in den Mittelpunkt. Und ich denke,

das entspricht natürlich auch dem sogenannten christlichen Menschenbild, wobei man das ja auch nicht verallgemeinern kann. Ich glaube, wenn man zwanzig Leute fragt, was sie unter einem christlichen Menschenbild verstehen, dann kriegt man zwanzig Antworten. Aber trotz allem, denke ich so, das Individuum zu sehen und ja, also ich für meine Person würde schon so weit gehen, zu sagen, dieses Individuum als Geschenk und als Kreatur, die uns Gott anvertraut hat, zu sehen. Also das geht für mich dann noch ein Stück weit über das andere hinaus. Das ich das auch in besonderer Weise zu schützen und zu fördern habe.

48. G: Zwei ganz andere Fragen habe ich noch. Sie haben Monatskreise und die Schule im Grünen. Was genau ist das?
49. R: Also Schule im Grünen. Wir haben ja unsere acht Lerngruppen in zwei Teams aufgeteilt. Jeweils vier. Willkürliche Namensgebung. Ein A-Team und ein B-Team. Und wir gehen wechselweise im Mai, Juni immer in die Schule im Grünen. Und ins Schullandheim. Dieses Jahr ist beispielsweise so, dass alle A-Gruppen zur Schule im Grünen gehen. Heißt: Wir gehen in ein Waldheim morgens, verbringen dort den Tag und fahren abends zurück und das vier Tage. Also vier Tage Schule an einem anderen Ort. Das B-Team geht in diesem Jahr drei Tage ins Schullandheim, das heißt, diese Klassen fahren etwas weiter weg. Mit zwei Übernachtungen.
50. G: Und auch mit allen Kindern dann?
51. R: Mit allen Kindern. Also auch mit den Erstklässlern schon. Das ist nicht immer ganz einfach. Aber wir sagen es inzwischen den Eltern schon bei der Schulanmeldung: Lassen Sie das Kind auch mal bei Oma, Tante, Onkel, ich weiß nicht was, über Nacht. So dass es die Erfahrung, auch mal nicht von der Mama ins Bett gebracht zu werden, schon mal gemacht hat. Viele Eltern sagen: Das ist überhaupt kein Problem, das machen die gerne. Aber es gibt auch die Kinder, wo es schon gut ist, wenn man das vorher mal ausprobiert hat. Trotz allem machen wir immer wieder die gute Erfahrung: Das Kind ist in dieser gemischten Gruppe einfach auch gut aufgehoben. Dann kommen dann halt auch mal die Großen und kuscheln da abends rein, wenn es dann mal ein bisschen schwierig wird oder so. Also das ist schon auch, zeigt sich halt wieder, dass es wirklich eine gute Sache ist, diese Mischung. Also das ist Schule im Grünen und Schullandheim.
52. R: Dann haben Sie noch den Monatskreis angesprochen. Der findet in etwas einmal im Monat statt. Da treffen sich alle Kinder, Lehrerinnen, Erzieherinnen, wer gerade da ist, in der Aula oben. Und da dürfen, es gibt da ein gemeinsames Lied, mit dem da jedes Mal begonnen

wird, und die Lerngruppen, die einen kleinen Programmpunkt vorbereiten, dürfen, vorbereitet haben, dürfen den da vorstellen den anderen. Das kann ein Lied sein, das kann ein Gedicht sein, das kann ein Mini-Theaterstück sein, das kann auf Englisch was sein, also was auch immer. Einfach so ganz kleine Vorführungen. Die dauern nur fünf Minuten, vielleicht auch einmal sieben, acht Minuten oder zehn Minuten. Hintergrund ist a) das Gemeinschaftserlebnis und b), und das darf man nicht unterschätzen, die große Chance für Kinder, sich und das, was sie können und gelernt haben, auch mal zu präsentieren. Also das, ja. Es kommt auch einmal vor, dass ein Kind, das ein Instrument spielt, vielleicht auch was vorspielt. Also das ist ein ganz gemischtes Programm.

53. G: Jetzt vielleicht so, noch ein Ausblick, was Integration/ Inklusion angeht. Zwei Fragen: Was müsste noch verändert werden oder was steht auch noch an? Und: Was müsste beibehalten werden?
54. R: Also es müsste sicher beibehalten werden, a) zum Beispiel natürlich unsere altersgemischten Gruppen, dann müsste sicher in großen Teilen beibehalten werden auch unsere Zeitstruktur oder die Aufteilung unserer Professionen. Dass es eben Lehrerinnen gibt, die eher für den unterrichtlichen Bereich zuständig sind, Erzieherinnen, die für den Betreuungsbereich hauptsächlich zuständig sind. So etwas soll schon beibehalten werden, allerdings soll die Zusammenarbeit immer noch mehr verzahnt werden. Da haben wir gerade noch eine andere konzeptionelle Entwicklung.
55. R: Was verändert werden soll, das kann ich jetzt im Moment gar nicht so genau sagen. Also natürlich würde ich sagen, es sollte verändert werden die, also zunächst die Abwehr, die es noch bei einigen gibt. Es sollte die Haltung sich etwas einheitlicher in die Richtung. Also das wäre mein persönlicher Wunsch, in die Richtung bewegen: Wir wollen das und jetzt lasst uns mal gemeinsam gucken: Wie kriegen wir das hin?
56. R: Und, was ich natürlich, und das ist jetzt sehr ernst gemeint, diese Ängste abzubauen. Das müsste sich meiner Ansicht nach ändern. Das sind noch ganz viele Ängste und Unsicherheiten da, die dann auch diesen Widerstand auslösen. Also es steht nur so ein bisschen noch im Vordergrund, dieses schwer mehrfach behinderte Kind, das völlig untätig im Rollstuhl sitzt, das gewickelt werden muss und so weiter. Aber das ist ja ein winziger Prozentsatz, viele Kinder mit Handicap kann man ja auch ganz gut handeln. Und kann sie im Hort beschäftigen und zu Ausflügen mitnehmen. Und so weiter. Es sind einfach große Ängste, die sich dann in einem schon schwer fassbaren Ballon da aufbauen. Und das zu ändern, das wäre mir persönlich schon wichtig.

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
in allgemeinen Schulen mit christlicher Wertorientierung
- Transkript Frau Seattle, Erzieherin -

1. G: Möchten Sie noch ein paar Dinge sagen zu dem, was Sie da ausgefüllt haben?

2. S: Ja, weil ich denke, es wird vielleicht nicht mehr so direkt zur Sprache kommen. Ich weiß nicht, ob Sie über den Inhalt so ein bisschen wissen, was jetzt in der Schule passiert. (...) Ich habe dann vielleicht zwei Rollen jetzt im Moment als Aufgabe hier. Einmal bin ich ja Erzieherin hier und bin als Heilpädagogin (angestellt). Da heißt, begleite jetzt im Moment ein Kind von der Schule. Also, ja Integration nennt sich das jetzt bei uns, noch keine Inklusion. Es ist aber nur ein kleiner Auftrag. Das ist auch ein Kind, das jetzt nicht unbedingt Hilfen vielleicht von außen bekommen würde. Und wir haben ja eine Schulpsychologin hier an der Schule, die jetzt mit mir zusammen arbeitet (...) und wir sind aber auch in Kontakt nach außen mit einer Therapeutin, die auch noch das Kind begleitet. Also so funktioniert das jetzt gerade. Das ist aber eine kleine, ja vielleicht kleine Geschichte.

3. G: Was hat das Kind oder was für einen Bedarf hat es?

4. S: Das Kind hat den Bedarf, dass es, ja, einfach von der Entwicklung etwas verzögert ist. So im emotionalen Bereich. Es ist eigentlich nicht so direkt festgelegt. Es hat Schwierigkeiten in der Konzentration und hat auch im Selbstwertgefühl enorme Schwierigkeiten. Dass jetzt eigentlich so meine Aufgabe ist, dass er Fuß fasst, einmal in der Gruppe, in der Hortgruppe, also im Nachmittagsbereich. Genauso in der Schule Unterstützung bekommt. Und natürlich auch ein Stück weit Entlastung für die Lehrerin oder für jetzt auch die Erzieherin dann in der Hortgruppe. Dass (...) das Gruppengefüge nicht total durcheinander kommt.

5. G: Und da sind Sie in der Schule (...) ein paar Stunden mit dabei?

6. S: Leider nicht viel. Das ist eigentlich nur eine Doppel-Stunde, eine Doppel-Schulstunde. Und im Hort eigentlich auch genauso eineinhalb Stunden. Im Moment steht leider jetzt nicht mehr zur Verfügung. Und das ist auch kein extra Deputat, das ist jetzt einfach abgezweigt vom Hort. Also das ist jetzt so vielleicht ein Anfang. (...) Wenn man das vielleicht anfangen könnte.

7. S: (...) Außerhalb dieser Anstellung hier bin ich noch freiberuflich tätig. Als

Integrationsfachkraft. Aber dann jetzt im Kleinkindbereich, also Kindergarten. Das läuft über das Landratsamt dann. Also da habe ich dann auch Kinder, die ich dann (...) über mehr Stunden teilweise begleite und über, ja, bis sie teilweise in die Schule kommen. Oder der Übergang oder die Anknüpfung an eine Schule passiert. Also dann endet da der Auftrag. Weil das ja mit Integrationsfachkräften im Schulbereich ja noch relativ schwer umsetzbar ist im Moment.

8. G: Also haben Sie da schon auch so Integrationsvorerfahrungen.
9. S: Ja, das habe ich auch so aufgeschrieben. Durch einmal die Ausbildung und habe das eigentlich jetzt Jahre lang schon gemacht. Aber im Kindergartenbereich, nicht im Schulbereich. Das ist neu hier.
10. G: Was macht so für Sie das Besondere von der Schule aus?
11. S: Ja, das Besondere ist halt die enge Zusammenarbeit. Was für mich jetzt auch so die Entscheidung war, hierher zu kommen. Mit Schule und Hort, dass diese Verflechtung doch schon sehr eng ist. Manchmal könnte sie noch ein bisschen vielleicht enger sein und vielleicht auch die Absprachen noch besser werden. (...) Es ist manchmal schwierig, das umzusetzen. Das ist eigentlich das Besondere. Und dass, ja, dass es so eine zentrale Schule ist. Für viele Eltern ist es natürlich eine tolle Möglichkeit, weil es sehr zentral ist auch auf dem Weg zur Arbeit oder auch jetzt für den städtischen Raum gut zu erreichen.
12. G: Gibt es da auch etwas, was jetzt (in diesen) Status als evangelische Schule mit rein wirkt in die Arbeit in der Schule? Oder was (...) das Besondere an der Schule auch ausmacht?
13. S: (...) Ich denke halt, das ist bei uns vielleicht schon auch eine Besonderheit: Wir haben ja keinen Religionsunterricht in dem Sinn. Sondern, das haben Sie vielleicht auch schon mit Frau London besprochen, sondern dieser vernetzte (...) Übergang. Es gibt dann einfach Themen, wo dann vieles mit rein spielen darf. (...) Sehr weit ist vom Feld her. Es (können) auch viele verschiedene Richtungen mit rein kommen, es ist nicht jetzt bezogen von der evangelischen Kirche auf eine Richtung, jetzt vielleicht nur auf die pietistische Richtung oder so. Sondern es ist ziemlich weit gefasst. Und eher so, finde ich, liberal, wenn man das so beschreiben darf. Und das finde ich eigentlich eine gute Chance, auch für viele Kinder. (...) Einmal damit Kontakt zu knüpfen, zu sehen auch, und auch für viele Eltern ist das einfach auch spannend. Und es sind erstaunlich viele Eltern, die auch da bereit sind mit zu arbeiten.

14. G: Mitarbeiten in welcher Hinsicht?
15. S: Also mitarbeiten, das ist Unterstützung in vielen Bereichen. Das heißt: Ausflüge, das kann aber auch ein Gottesdienst sein, das kann bei verschiedenen Themen oder Besuchen sein, dass man dann wohin gehen kann und wo mit reinschnuppern kann in Betriebe und solche Dinge. Ja, bei Festivitäten natürlich. Überall eigentlich. Und jetzt natürlich auch in der Konzeption. Und, Sie werden da nachher auch so ein bisschen noch hören, glaube ich, der Herr Dublin ist auch dabei, also auch so neue Ideen umzusetzen in der Schule. Jetzt auch ein Haus, das jetzt so ansteht. Dann auch mit Integration, wie kann man Kinder integrieren oder dass sie sich zurecht finden, dass es auch gut wird (...). Dass sie auch die Schulzeit gut erleben. Das sind einfach die wichtigen, das sind unsere Anker, (...) verschiedene Eckpunkte.
16. G: Von der Integration her, was macht für Sie das Besondere der Idee der Integration aus? Oder was bedeutet es, für Sie, für die Schule, die Idee von Integration?
17. S: (...) Integration ist ja jetzt auch ein Begriff, der mehr oder weniger wieder kaum verwendet wird. Das wird wahrscheinlich auch in der Fachschule oder Hochschule so sein. Integration ist für mich eigentlich schon, dass ein Kind sich in der Gruppe zurecht finden lernt. Also eigentlich mit Alltagsgeschichten in der Schule oder auch sonst zu Hause zurecht kommt. Und irgendwann auch selbständig wird. Also keine Hilfe mehr benötigt. Also Hilfe zur Selbsthilfe und dass dann irgendwann die Hilfe nicht mehr nötig sein muss. (...) Und das wird jetzt aber in unserer Schule bestimmt noch eine Weile brauchen. Bis es wirklich umgesetzt werden könnte, weil die Idee jetzt der Integration auch von Kindern mit besonderem Bedarf (...), die Idee ist noch nicht so lange unter den Mitarbeitern da. Und die kommt jetzt von außen, auch ein Stück weit, und kommt natürlich auch von Eltern, die betroffen sind, aber es ist noch nicht so der Plan, wie kann es umgesetzt werden, wie kann es wirklich verwirklicht werden. Und das sind kleine Ansätze (...), die bei uns umgesetzt werden.
18. G: In gewisser Weise wird es ja schon umgesetzt in der Schule, aber gerade mit dem Kind, was Sie-
19. S: Ja und dann wäre es jetzt noch ein Mädchen, das bei der Frau Rom selber da ist. Die praktisch eine FSJ-lerin hat. Also das heißt, sie hat ständig eine Begleitung, weil das eine körperliche praktisch eine Behinderung wäre (...). Aber wir haben jetzt wenig Erfahrungen mit Kindern, die jetzt geistige Behinderungen haben. Oder extreme psychische Einschränkungen. Da denke ich, (...) müssten wir vielleicht anders noch überlegen, wie das gehen könnte.

20. G: Wo sind denn da so die Grenzen, die sich hier auftun jetzt im Moment?
21. S: Die Grenzen sind einmal natürlich die: Finanzen spielt da eine große Rolle. (...) Ich denke auch, (...) zu überlegen, wie man anders denken kann. Andere Lösungen finden kann mit vorhandenem Personal oder vorhandenen Möglichkeiten, die da sind. Und auch vielleicht den Blick noch ein bisschen, ja, weiter, ja schauen, dass man nicht nur jetzt vielleicht nur die Schwierigkeiten sieht, sondern auch die Möglichkeiten, die dadurch entstehen. Und dass kleine Schritte auch natürlich große Schritte sein können. Wenn man das zusammenzählt. Und dass ein Anfang mal wichtig sein könnte, aber halt, ja, manche Dinge natürlich ziemlich hemmen im Moment. Und da denke ich, sind es einmal die Finanzen, Finanzschwierigkeiten, die natürlich unser Träger auch hat. Und es gibt auch keine klaren Vorgaben, im Moment jetzt, vom Oberschulamt, wie es jetzt umgesetzt direkt werden soll in den Schulen.
22. S: Und im Endeffekt sind wir vom Hort her noch außen vor. Die Kindergärten sind einfach da schon einen Schritt weiter, sind auch teilweise Inklusionskindergärten. Die das einfach auch schon festgeschrieben haben. Und da, denke ich, da sind wir noch weit davon entfernt und so mit dem Hort. Da gibt es noch wenig Modelle auch. Für Schulen dann mehr, aber für Hort, für die Nachmittagsbereiche, für Freizeitbeschäftigungen, wie geht man mit Rollstuhlkindern um, wie, vielleicht auch mit schwerstmehrfachbehinderten Kindern, ist das überhaupt denkbar oder möglich? (...)
23. G: Wo sind da so speziell die Grenzen, dass es im Hort scheinbar schwieriger umzusetzen ist als jetzt in der Schule oder im Kindergarten?
24. S: Ich denke, weil es gibt natürlich wenig Horte so generell, also in Stuttgart gibt es jetzt vielleicht im Moment noch mehr Horte. Auf dem Land weniger, jetzt im Umfeld von Stuttgart. Und es hängt ja dann auch oft manchmal im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Dass viele Kinder, das habe ich halt auch als Integrationskraft erlebt in Kindergärten, nicht unbedingt von Schulen dann übernommen werden. Weil die schon, weil die Schwierigkeiten sehen, jetzt ein Kind, das behindert ist, auch zu nehmen. Wie kann das integriert werden? Die fühlen sich natürlich auch allein gelassen, haben auch teilweise keine Ausbildung. Wie sie das dann tatsächlich auch mit großen Klassen hinbekommen sollen. Und dann wird das ja für die Eltern auch schon schwierig. Dann kommt das meistens, was ich oft erlebt habe, ist natürlich der Sonderpädagogikbedarf groß, das heißt in Förderschulen. Dann wird oft geguckt, manchmal wird auch viel zu schnell geguckt, wo man die Kinder dann hintun kann und dann ist der Übergang eigentlich zur normalen Regelschule kaum möglich. Und dann ist auch der Bedarf, dass jetzt Kinder dann in den Hort, dann in den Nachmittagsbereich kommen, die jetzt geistig

behindert sind, oder, die haben dann ja in ihren Förderschulen dann auch wieder andere Zeiten und andere Betreuungszeiten. Und dann kommt dieser Bedarf gar nicht auf den Hort zu, auf den allgemeinen Hort. Und deshalb ist es für viele Horte eigentlich ja etwas völlig Neues. Und es gibt noch kaum,

25. (...)

26. S: Es gibt da kaum Modelle im Moment. Zumindest in Baden-Württemberg.

27. G: Welche Erfahrungen haben Sie bislang mit der Integration hier in der Schule gemacht? Sie selber, wie wird es aufgenommen von Kolleginnen oder jetzt auch konkret dann von den Kindern?

28. S: (...) Ich fange jetzt vielleicht erst einmal bei den Kindern an. Die Kinder sind oft sehr bereit, da mit Unterstützung zu geben. Und sind eigentlich sehr offen. Und sehr bereit. Aber ich, ja, ich habe jetzt nur einen Fall jetzt im Hinterkopf. (...) Ich kann das jetzt nur von dem einen Fall erzählen. Ich denke, es wird dann manchmal schwierig, auch für die Kollegen, wenn jetzt, so wie ich jetzt halt, zwei verschiedene Professionen hier ausübe. Und daher ist es natürlich auch manchmal, kollidiert es einfach. Ich denke, wenn man es von außen es oft betrachtet: Ja warum geht nicht schneller etwas. Also diese Zeit, wie ein Kind sich entwickeln sollte. Und dass es auch immer mal wieder Rückschritte gibt auch, Schwierigkeiten, Unwegbarkeiten, das ist manchmal sehr schwierig jetzt zu vermitteln. Damit ins Gespräch zu kommen. Ja, und auch vielleicht kleine Fortschritte dann zu bewerten, und auch zu sehen: (...) Es tut sich etwas, es macht sich etwas. Aber es kostet auch viel Ausdauer, viel Geduld, und das ist natürlich bei jedem sehr verschieden. Wie er es betrachtet. Also im Team ist es manchmal dann schwieriger, das umzusetzen oder zu überlegen, wie kann das gehen. Ja, die Kinder sind da eher bereit dafür. Und sind sehr offen.

29. G: Insofern, dass sie dann auch unterstützen? (...) Wie sieht das aus?

30. S: Also ich arbeite da viel auch mit kleinere Gruppen, also im Freizeitbereich. Und da ist es eher so: „Darf ich mit, darf ich was machen?“ Und auch, Dinge auszuhalten, in dem Moment, wenn es dann halt nicht mehr geht. Da sind sie dann manchmal sehr großzügig und haben sehr viel Ausdauer. Und haben auch manches Mal sehr viel Verständnis. (...) Und können da eigentlich indirekt viel Unterstützung bieten für das (...) Kind, um das es eigentlich geht. Und auch der Eindruck entsteht dann eigentlich, dass das Kind eigentlich mitten drin ist. Und nicht unbedingt außen dran, Außenseiter in der Gruppe. Dass sie eigentlich bereit dazu sind. Aber

sie müssen eigentlich Bescheid wissen, sie müssen überlegen oder Hilfestellungen bekommen. Ganz allein gelassen haben Kindergruppen da auch Schwierigkeiten.

31. G: Wie können solche Hilfestellungen aussehen?
32. S: Hilfestellungen sind die, dass man einfach auch darüber redet, dass man auch manche Dinge erklärt. (...) Ein Stück weit auch sagt, warum man so etwas jetzt zusammen macht. Um was es uns da geht. Und ihnen aber auch als Gesprächspartner oder als Partner auch verantwortungsvolle Aufgaben auch mit übergibt in dem Moment. Um auch zu zeigen: „Ja, das ist jetzt schön, dass du auch dabei bist, dass du jetzt auch mithilfst.“ Und das auch wertschätzen in dem Moment.
33. G: Gerät dann das Kind, (...) das integriert werden soll, nicht irgendwie (...) oder inwieweit gerät es in eine Rolle rein, dass es Hilfe annehmen muss? Oder kommt es auch einmal in die Rolle, dass es anderen Hilfe gibt und sich ganz einbringt auch mit seinen Stärken?
34. S: Das kommt dann in diesen Beziehungen, wenn die sich dann auch ein bisschen intensivieren, kann man einfach ganz gut heraus arbeiten: Wer hat wo Stärken, wer hat wo Schwächen? Und da findet man jetzt bei einem Kind, das integriert werden soll, sehr viele auch Stärken, wo es dann mit Unterstützung da mithelfen kann. Und auch merkt: „Da kann ich unterstützen, bin jetzt nicht eigentlich derjenige, der Hilfe braucht, sondern ich helfe jetzt jemand anderem.“ Und das funktioniert dann eigentlich auch. Man braucht einfach die Beziehung zu den Kindern. Man muss wissen, ja, wie vertrauensvoll ist diese Beziehung, auf was kann man aufbauen und wo kann man eingreifen? Und das kann natürlich sehr verschieden sein. (...)
35. G: (...)Auch gerade zu diesen Stärken, Schwächen zu einem Menschenbild: Wie (...) sehen für Sie Aspekte eines christlichen Menschenbildes aus?
36. S: (...) Das christliche Menschenbild würde ich jetzt so beschreiben, dass eine Empathie dazu gehört. Auch ein Stück weit, dass man eigentlich Hilfe zur Selbsthilfe gibt. Also nicht nur jetzt jemanden überhäuft mit Hilfen und Rücksichtsnahmen, sondern auch vielleicht Entscheidungen treffen kann, in dem Moment: Wo hat er es nötig und wo hat er es nicht nötig? Das heißt aber auch, manchmal, (sich) zurück zu nehmen. Also es hat auch, ja eigentlich alles so ein bisschen mit Empathie zu tun. Und, auch Dinge mal stehen zu lassen. (...) Einfach auch einmal, wenn jemandem etwas nicht gelingt, dann ist das so. Und der hat wo anders, der hat andere Möglichkeiten, kann andere Dinge vielleicht besser. Auch wenn ich jetzt nicht diese

Behinderung habe oder nicht diese Schwierigkeiten habe, kann der trotzdem auch, ja ganz Gutes hinkriegen oder kann einfach andere Dinge auch besser machen als ich selber. Und auch zu gucken – das ist bei uns ein ganz großes Thema (...) – wie kann ich ein Kind, das gerne auch einmal mitspielen will oder einfach ein Außenseiter oft ist, wie kann ich das mit rein bringen? Was für Möglichkeiten habe ich? Die Lösungen auch zu lernen und zu überlegen: Wie geht das, wie kann das sein? Und ein Stück weit gehört auch üben dazu.

37. G: Würden Sie sagen, das sind so typisch christliche Aspekte oder finden sie sich auch wo anders in anderen Menschenbildern. Oder sind die spezifisch christlich begründet? (...)
38. S: (...) Also das gibt es bestimmt auch in anderen humanen Wissenschaften gibt es das ja auch. (...) Wie kann man das genau beschreiben? Das ist gar nicht so einfach. Gut, es ist natürlich, wenn man genau das christliche Menschenbild nimmt, ist es ja nicht nur die Wertschätzung des anderen, sondern das heißt ja auch (...) ein Glaubensbild. Wobei das ja eigentlich das Glaubensbild zu Gott hin, zu Jesus hin, dass das einfach auch ein ganz klares Bild ist. Und dass das eigentlich im Christlichen die zentrale Funktion ist, auch mit Vergebung. Eigentlich die Vergebung, die durch Jesus Tod entstanden ist oder die Auferstehung. Dass diese Vergebung eigentlich das zentrale Thema auch ist. Also das würde ich schon als Unterscheidung auch so sehen. Wobei eigentlich alles so ein bisschen mit reinspielt, so bin ich jetzt der Meinung. Also die Wertschätzung. Auch die Liebe zum anderen hin, jemanden ernst zu nehmen, Empathie alles. Das gehört eigentlich schon mit dazu rein. Aber das Zentrale beim Christlichen ist wirklich die Vergebung. So würde ich das mal benennen.
39. G: Und zur Vergebung dann zu verstehen. Also wie diese Vergebung dann zu verstehen? Die Vergebung ins Zentrum zu rücken und daraus dann diese Empathiefähigkeit abzuleiten? Oder daraus die Kraft zu schöpfen? Daraus, dass mir vergeben wird als einzelner Mensch. Oder dass das sozusagen das Vorbild ist für das Handeln (...) Oder wie genau meinen Sie die Vergebung?
40. S: Ja, dass ich eigentlich, mit jemandem total, also, wie soll ich sagen, ja eigentlich jemanden schon genau kennen lernen muss. (...) Und auch vielleicht die Geduld aufbringen muss. Natürlich auch. Also die Vergebung ist schon die zentrale (Aussage). (...) Also es ist so, dass, dadurch dass Gott uns das vergeben hat, alles, was wir an Schuld und jeder macht Fehler. Also, ich würde jetzt einmal Schuld als Fehler betrachten, also es muss jetzt nicht einmal etwas ganz Schlimmes sein, sondern einfach: Es macht jeder Fehler. Und die Möglichkeit hat doch jeder Mensch, immer wieder neu anzufangen. Und das, finde ich, ist ein zentrales Thema: Dass man die Gewissheit ja hat, in dem Moment. Es ist mir ja eigentlich

selber vergeben, ich darf auch Fehler machen. Und dann darf ich das auch beim anderen, der darf auch Fehler machen. Und ich habe ihn trotzdem noch als Person im Auge. Er ist mir wichtig, egal, was er kann oder was er nicht kann. Und wie könnte ich ihm helfen in dem Moment? Und wo gibt es natürlich auch Grenzen? Wo muss ich jetzt auch aufpassen, wo ich nicht zuviel helfe. Also all die Dinge, die ich vorher so ein bisschen angerissen habe. Ich hoffe, dass das jetzt so klarer wird.

41. G: (...) Vergebung zu sehen als etwas, das mir selber widerfahren ist und was ich dann, für mich mitnehme. Aber auf der anderen Seite auch etwas, das ich dann vorbildhaft, also (...) dass ich das an andere weitergebe. (...)
42. S: (...) Aber halt auch mit also Hilfe zur Selbsthilfe. Also nicht jemandem jetzt überstülpen. Das finde ich, (...) ist auch keine Hilfe. (...) Ich denke, es ist für einen persönlich als Person auch sehr wichtig, dass man da klar ist in dem Moment.
43. G: Inwieweit meinen Sie das?
44. S; Klar, inwieweit, ich jetzt das mit dem anderen meine. Dass ich da einfach ehrlich und offen bin und dass er weiß, wie meine ich es mit ihm? Wie, ja wie konsequent meine ich das auch. Oder wo würde ich jetzt sagen: So kann es nicht gehen? Also das gehört genauso dazu. Nicht nur das Überstülpen.
45. (...)
46. G: Zwei Abschlussfragen hätte ich noch. Wenn Sie jetzt die Arbeit, die integrative Arbeit, hier in der Schule angucken, was würden Sie nennen bei der Nachfrage: Einmal etwas, was genauso beibehalten werden sollte. Und einmal etwas, was verändert werden sollte?
47. S: Das ist etwas schwierig, weil ich finde, wir sind ja halt noch am Anfang. Und da gehört bestimmt noch sehr viel. Ja, was ich wichtig finde ist, dass wir im Team da noch viel, viel enger oder vielleicht viel offener auch über unsere Ängste auch reden. Was kann das auslösen bei jedem einzelnen von uns? Was kommen für Aufgaben auf uns zu? Was können wir leisten? Oder wie können wir es umsetzen? Wo gibt es Lösungen? Und, was machen wir mit Anfragen? Welche Kinder könnten kommen, welche nicht? Also das sind noch viele Fragen, die jetzt so im Moment, finde ich, noch so am Anfang stehen. Und auch, wie kann das einfach in unserem Haus umgesetzt werden? (...)

48. S: Das, was ich mache, ist da etwas Kleines und was Überschaubares, vielleicht auch etwas Einfaches (...). Es ist jetzt kein Kind mit Mehrfachbehinderung oder kein Kind mit extremen psychischen Schwierigkeiten. Ich denke immer, es gibt natürlich einfach da auch eine unheimlich große Bandbreite. Und vielleicht auch da zu gucken: Was geht da? Oder was kann man da machen? Oder was, wo kann man da Unterstützung geben oder wo sind wir im Moment noch überfordert? Wo geht es gar nicht? Oder wir müssen erst einmal selber noch überlegen: Was können wir da zur Unterstützung geben? Das sind alles die Fragen, die uns natürlich auch noch beschäftigen und ich denke, das kostet auch noch Zeit. Zeit, das umzusetzen.
49. S: Und Hilfen auch von außen, wie das umgesetzt werden kann. Und auch Fachpersonal. Also ich denke, durch die neuen Möglichkeiten der Eltern, dass sie jetzt tatsächlich auch einen Schulplatz einklagen dürfen, wird sich bestimmt vieles verändern. Und es könnte auch sein, dass Sonderpädagogen dann einfach eine andere Zusammenarbeit mit Grundschullehrern in dem Bereich vielleicht statt finden kann. Also, im normalen Schulbetrieb oder in einer Ganztageschule. Genauso jetzt wie ein Hort, im Hortbereich, Freizeitbereich. Dass jetzt tatsächlich auch ein Erscheinungsbild so sein könnte, dass Kinder mit Behinderungen dann im Alltag da sind. Egal wo. Im Hort, in Freizeiteinrichtungen, in Sportgruppen? Solche Dinge. Aber das kostet bestimmt noch sehr, sehr viel Arbeit und Dauer.

Literaturverzeichnis

Die Informationsquellen für die in dieser Arbeit beschriebene Schule werden aufgrund der Anonymisierung bzw. dem Persönlichkeitsschutz der beteiligten Personen nicht ausdrücklich im Literaturverzeichnis aufgeführt. Die Quellenangaben zur Schule werden der Arbeit in einer CD beigelegt.

Anderssohn, Stefan (2007): „Gott ist die bunte Vielfalt für mich“. Einblicke in die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung. Perspektiven für die integrative Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Bach, Ulrich (1986): Boden unter den Füßen hat keiner. Plädoyer für eine solidarische Diakonie. 2. durchgesehene Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Baur, Werner; Schneider-Harpprecht, Christoph (2009): Vorwort. In: Evangelische Landeskirche in Württemberg; Diakonisches Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden e.V. (Hg.): Freiheit – Gerechtigkeit – Verantwortung. Perspektiven der Evangelischen Landeskirchen für die aktuelle Bildungs- und Schulpolitik in Baden-Württemberg. (Broschüre). Stuttgart: Ev. Medienhaus GmbH .

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.) (2009): Alle inklusive! Die neue UN- Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin.

Beckmann, K. (2000): Schleiermacher. In: Vinzent M. (Hg.): Metzler Lexikon christlicher Denker. 700 Autorinnen und Autoren von den Anfängen des Christentums bis zur Gegenwart. Stuttgart; Weimar: J.B. Metzler, S. 609-613.

Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bonhoeffer, Dietrich (1944): Entwurf für eine Arbeit. In: Bethge, Eberhard (Hg.) (2005): Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft. Herausgegeben von Eberhard Bethge. 18. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, S. 203-206.

Deutscher Bundestag (Hg.) (2009): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Berlin.

Die Bibel. Nach der Übersetzung Martin Luthers. Deutsche Bibelgesellschaft. Stuttgart 1991.

Ebach, Jürgen (2002): Biblische Erinnerungen im Fragenkreis von Krankheit, Behinderung, Integration und Autarkie. In: Pithan, Annebelle (Hg.): Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Eine Veröffentlichung des Comenius- Instituts), S. 98-111.

Eberwein, Hans (1999): Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In: Eberwein, Hans (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 55-68.

Eberwein, Hans (2001): Zur Kritik des Behinderungsbegriffs und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule. In: Eberwein, Hans (Hg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehren und Diplompädagogen. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 9-37.

Eiesland, Nancy L. (2002): Der behinderte Gott. In: Pithan, Annebelle (Hg.): Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Eine Veröffentlichung des Comenius- Instituts), S. 119-120.

Evangelische Landeskirche in Württemberg; Diakonisches Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden e.V. (Hg.) (2009): Freiheit – Gerechtigkeit – Verantwortung. Perspektiven der Evangelischen Landeskirchen für die aktuelle Bildungs- und Schulpolitik in Baden-Württemberg. (Broschüre). Stuttgart: Ev. Medienhaus GmbH.

Empfehlungen des Expertenrats (2010): Schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen oder chronischen Erkrankungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot in Baden-Württemberg.

Feuser, Georg (1999): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, Hans (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 215-226.

Grewel, Hans (2002): Gesellschaftliche Entwicklungen im Umgang mit Behinderung und Integration. Anmerkungen zur Diskussion um die so genannte Bioethik. In: Pithan, Annebelle (Hg.): Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Eine Veröffentlichung des Comenius- Instituts), S. 62-74.

Gudjons, Herbert (2003): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 8., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Härle, Wilfried (2000): Dogmatik. 2., überarbeitete Aufl. Berlin: Walter de Gruyter.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 9, S. 354-361.

Hübner, Peter (2001): Schulpolitische und gesellschaftliche Probleme der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. In: Eberwein, Hans (Hg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehren und Diplompädagogen. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 38-57.

Iben, Gerd (1999): Das Versagen der allgemeinen Schule gegenüber Behinderten und Benachteiligten. In: Eberwein, Hans (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 161-168.

Kobi, Emil E. (1999): Was bedeutet Integration? - Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, Hans (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 71-79.

Kobi, Emil E. (2002): Begriffliche Orientierungen. In: Pithan, Annebelle (Hg.): Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Eine Veröffentlichung des Comenius- Instituts), S. 45-52.

Kollmann, Roland (2002): Theodizee und Integration. In: Pithan, Annebelle (Hg.): Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Eine Veröffentlichung des Comenius- Instituts), S. 144-154.

Kollmann, Roland (2007): Religion und Behinderung. Anstöße zur Profilierung des christlichen Menschenbildes. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Kreie, Gisela (1999): Integrative Kooperation – Ein Modell der Zusammenarbeit. In: Eberwein, Hans (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 285-290.

Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss 06.05.1994.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.

Landesarbeitsgemeinschaft Baden-Württemberg. Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen. (2010): Stellungnahme zu den Empfehlungen des Expertenrats. Karlsruhe, 6. März 2010.

Landesarbeitsstelle Kooperation Baden- Württemberg beim Oberschulamt Stuttgart im Auftrag des Kultusministeriums für Kultus, Jugend und Sport (8. März 1999): Handreichung zur Verwaltungsvorschrift: „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“.

Landesarbeitsstelle Kooperation Baden- Württemberg beim Oberschulamt Stuttgart im Auftrag des Kultusministeriums für Kultus, Jugend und Sport: Handreichung zur Verwaltungsvorschrift: „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“ vom 8. März 1999.

Lanwer, Willehard (2001): Die Bedeutung der dialogischen Philosophie Martin Bubers für die Behindertenpädagogik. In: Rödler, Peter; Berger, Ernst; Jantzen, Wolfgang (Hg.): Es gibt keinen Rest! – basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied; Berlin: Luchterhand, S. 65-85.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Möckel, Andreas (1999): Die Funktion der Sonderschulen und die Forderung der Integration. In: Eberwein, Hans (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 40-47.

Möckel, Andreas (2002): Integrative Religionspädagogik - historisch. In: Pithan, Annebelle (Hg.): Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Eine Veröffentlichung des Comenius- Instituts), S. 53-59.

Moeller, Bernd (2004): Geschichte des Christentums in Grundzügen. 8. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Müller, Rabeya (2002): Behinderung und Integration im Islam. In: Pithan, Annebelle (Hg.): Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Eine Veröffentlichung des Comenius- Instituts), S. 184-188.

Müller-Friese, Anita (1996): Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Muth, Jakob (1999): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Eberwein, Hans (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 17-24.

Nipkow, Karl Ernst (2005): Menschen mit Behinderungen nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer "Inklusiven Pädagogik". In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 4, S. 122-131.

Ökumenischer Rat der Kirchen (Hrsg.) (2003): Kirche aller. Eine vorläufige Erklärung. Genf.

Prengel, Annedore (1999): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In: Eberwein, Hans (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 93-98.

Preuss-Lausitz, Ulf (1999): Integrationsforschung: Ergebnisse und "weiße Flecken". In: Eberwein, Hans (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 299-306.

Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Landeskirche in Baden; Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Ev. Landeskirche in Württemberg (Hg.) (2009): Freiheit – Gerechtigkeit – Verantwortung. Das bildungs- und schulpolitische Positionspapier samt einer Darstellung der Ausgangspunkte und Argumentationslinien. Vorabfassung für die Landessynode. Birkach; Karlsruhe.

Riedel, Klaus (2001): Was kann Didaktik zur Integration von Behinderten und Nichtbehinderten in der Regelschule beitragen? In: Eberwein, Hans (Hg.): Einführung in die Integrationspädagogik.

Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehren und Diplompädagogen. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 109-137.

Rückler, Tobias (2001): Integration - eine Chance für die Erziehung in der Schule von heute? In: Eberwein, Hans (Hg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehren und Diplompädagogen. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 58-75.

Saal, Fredi (1992): Warum sollte ich jemand anders sein wollen? Erfahrungen eines Behinderten. biografischer Essay. Gütersloh: Jakob van Hoddis.

Sander, Alfred (1999): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, Hans (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 99-107.

Schneider Thomas Martin (2004): Kirchengeschichte. In: Heiligenthal, Roman; Schneider Thomas Martin (Hg.): Einführung in das Studium der Evangelischen Theologie. Überarbeitete Neuauflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 231-269.

Schöler, Jutta (2006): Vorwort. In: Wilhelm, Marianne; Eggertsdóttir, Rosá; Marinósson, Gretar L. (Hg.): Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Weinheim; Basel: Beltz, S. 7-11.

Schröder, Bernd (2002): Integrative Religionspädagogik in vergleichender Perspektive. Das Beispiel Judentum. In: Pithan, Annebelle (Hg.): Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Eine Veröffentlichung des Comenius- Instituts), S. 189-199.

Schweiker, Wolfhard (15.12.2009): Theologische Grundlagen und kirchliche Stellungnahmen als Beitrag zur Inklusionsdebatte in Schule und Gesellschaft. Veranstaltung vom 15.12.2009. Veranstalter: Ev. Schulwerk Württemberg.

Steffensky, Fulbert (2002): Hat Hiob eine Nachricht? Die Vernunft und die Unvernunft des Leidens. In: Pithan, Annebelle (Hg.): Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Eine Veröffentlichung des Comenius- Instituts), S. 121-126.

Stein, Anne-Dore (2001): Integration als gesellschafts- und bildungspolitische Aufgabe. In: Rödler, Peter; Berger, Ernst; Jantzen, Wolfgang (Hg.): Es gibt keinen Rest! – basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied; Berlin: Luchterhand, S. 40-53.

Striebeck, Herbert (2001): Soziologische Theorien aus der Sicht der Integrationspädagogik. In: Eberwein, Hans (Hg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehren und Diplompädagogen. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 76-91.

Thoma, Reinhard (2002): Menschen mit Behinderungen und ihre Integration in Kirche und Gesellschaft als Thema katholischer Stellungnahmen. In: Pithan, Annebelle (Hg.): Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Eine Veröffentlichung des Comenius- Instituts), S. 166-176.

UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Paris: Unesco.

Wocken, Hans (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, H.; Antor, G.; Hinz, A. (Hg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen, Hamburg: Curio. S. 199-274.

Wocken, Hans (1999): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, Hans (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 315-320.

Wocken, Hans (2009): Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren In: Stein, A. (Hg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wocken, Hans (2010): Für eine Pädagogik der Vielfalt. Inklusion ist mehr als Addition. In: Hamburger Lehrerzeitung, H. 1-2, S. 37-41.

Weitere Quellen

<http://www.agfs-bw.info/schulen.htm>, Zugriff am 10.04.2010

<http://bildungsklick.de/a/68114/baden-wuerttemberg-will-sonderschulpflicht-abschaffen>, Zugriff am 10.04.2010

http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs19971008_1bvr000997.html, Zugriff am 09.04.2010

<http://www.eine-schule-fuer-alle.info/politik/bundeslaender/baden-wuerttemberg/wahlrecht2>, Zugriff am 10.04.2010

<http://www.eine-schule-fuer-alle.info/politik/koeln/kinospots>, Zugriff am 30.04.2010

http://www.gew.de/Publikationen_Bildung_Politik.html#Section22337, Zugriff am 10.04.2010

<http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/fdnwm7amis8cak6laiuwv9k1g77mor/menu/1263986/index.html>, Zugriff am 10.04.2010

<http://www.kmk.org>, Zugriff am 26.03.2010

<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf>, Zugriff am 12.03.2010

<http://www.lag-bw.de/web-aktuelles/nachrichten/empfehlungen-des-expertenrates.html>, Zugriff am 10.04.2010

<http://www.landeskirchenstiftung.de>, Zugriff am 20.03.2010

<http://www.oikoumene.org/de/dokumentation/documents/oerk-kommissionen/glauben-und-kirchenverfassung-kommission-fuer/ix-andere-studien/kircher-aller-eine-vorlaeufige-erklaerung.html>, Zugriff am 15.04.2010

<http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/handreichung/handreichung.html>, Zugriff am 30.08.2009.

http://de.wikipedia.org/wiki/Dialektische_Theologie, Zugriff am 25.04.2010

http://de.wikipedia.org/wiki/Erasmus_von_Rotterdam, Zugriff am 25.04.2010

http://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Schleiermacher, Zugriff am 25.04.2010

<http://de.wikipedia.org/wiki/Humanismus>, Zugriff am 25.04.2010

http://de.wikipedia.org/wiki/Konzil_von_Chalcedon, Zugriff am 25.04.2010

http://de.wikipedia.org/wiki/Meister_Eckhart, Zugriff am 25.04.2010

http://de.wikipedia.org/wiki/Zeitalter_der_Aufkl%C3%A4rung, Zugriff am 25.04.2010

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

(Unterschrift)